

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ДАНИЛЕВСЬКА ОКСАНА МИКОЛАЇВНА

УДК 811.161.2'272'276.3-053.5'246.2

ДИСЕРТАЦІЯ

**МОВНА СИТУАЦІЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ
НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

10.02.01 – українська мова

Подано на здобуття наукового ступеня доктора філологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання
на відповідне джерело _____ О. М. Данилевська

Науковий консультант:

Соколова Світлана Олегівна,
доктор філол. наук, професор

Київ 2020

АНОТАЦІЯ

Данилевська О. М. Мовна ситуація в українській шкільній освіті на початку XXI століття. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філологічних наук зі спеціальності 10.02.01 – українська мова. – Інститут української мови НАН України. – Київ, 2020.

Виконана дисертація – це комплексне дослідження мовної ситуації у сфері шкільної освіти в Україні на початку XXI ст. за кількісними, якісними та оцінними параметрами, що виявляє особливості функціонування української мови в освітній сфері в умовах білінгвізму.

Уперше в українському мовознавстві запропоновано концепцію взаємодії компонентів мовної ситуації в освітній галузі мовно неоднорідного посттоталітарного суспільства на етапі розбудови незалежної держави; обґрунтовано зумовленість взаємодії української та російської мов в шкільній освіті конфігурацією загальнодержавної мовної ситуації, закономірностями спонтанної комунікації, мовною поведінкою й звичками учасників навчального процесу, сформованими під впливом мовної ситуації в конкретному регіоні; розроблено типологію моделей мовної поведінки школярів в умовах білінгвізму; виявлено ознаки деформованої мовної ситуації в мовних практиках учителів та учнів, а також у дискурсі шкільних підручників.

Визначено, що мовна ситуація в українській шкільній освіті на початку XXI ст. – це умови і стан функціонування державної української мови та мов національних меншин, зокрема російської як найбільш поширеної в неформальному спілкуванні, задля задоволення комунікативних потреб учасників педагогічного дискурсу. Для мовної ситуації у сфері шкільної освіти характерне, попри офіційність державного статусу української мови й переконливе формальне домінування, поширення в різних пропорціях координативного, субординативного та змішаного білінгвізму, диглосії,

дифузне проникнення інтерферентних явищ та елементів змішаного мовного коду (суржику), що й визначає її своєрідність.

Доведено, що конфігурацію мовної ситуації в шкільній освіті в незалежній Україні успадковано від радянського періоду, хоч статистичні її параметри за роки незалежності істотно змінилися. Спадковість і тяглість у розвитку мовної ситуації на різних рівнях української шкільної освіти виявляються по-різному: якщо на формальному рівні за роки незалежності відбулося істотне розширення мережі загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання в усіх регіонах держави, що дало змогу охопити українськомовною освітою майже 90 % учнів (на 1991 р. цей показник становив 49,3 %), то на рівні реальної комунікації мовне середовище для більшої частини держави, крім Західного регіону, і досі залишається двомовним, оскільки в ньому в різних пропорціях уживаними є дві мови – українська як мова навчання і російська як мова неформального спілкування.

З'ясовано, що статистичні параметри мовної ситуації свідчать про позитивну динаміку в процесі удержавлення української мови в системі шкільної освіти, що виявляється передусім у вирівнюванні мовної ситуації відповідно до етнічного складу населення в регіонах та державі загалом, зростанні престижу української мови як мови освіти в суспільній свідомості, серед іншого і в представників національних меншин. Водночас виявлено істотну невідповідність між даними статистики та реальними фактами використання мов у школі, що виявляється в українсько-російському білінгвізмі мовного середовища шкіл на більшій частині території України, крім Західного регіону, навіть для тих закладів, статус яких задекларовано як одномовний (з українською мовою навчання). Для оцінки мовної ситуації у сфері шкільної освіти в аспекті потенційних заходів мовної політики, узагальненої на підставі результатів масового опитування, характерна менша незбіжність порівняно з даними, які стосуються реального функціонування мов у системі шкільної освіти.

Виявлено істотну нерівномірність мовної ситуації у сфері шкільної освіти за регіонами: якщо на Заході України мовне середовище шкіл оцінюють як цілком українськомовне 96 % опитаних, що майже збігається з офіційною статистикою кількості учнів, які навчаються українською (цей показник у регіоні становить 97,8 %), у Центрі – 82 % (навчаються українською 99 %), на Півночі – 75 % (навчаються українською 98,4 %), то на Сході і Півдні незбіжність оцінки респондентами і даних офіційної статистики істотніша: 35 % проти 71 % за статистикою і 49 % проти 82,2 % відповідно. З'ясовано особливості в оцінці мовного середовища загальноосвітніх навчальних закладів у місті та селі.

Обґрунтовано, що характер і масштаби відмінностей у сприйнятті мовної ситуації в шкільній освіті в регіональному вимірі та за параметром «місто – село» є наслідком постколоніальної деформації, яку поки що не подолано. Незбіжність оцінки мешканців різних регіонів корелює із мовною ситуацією в них, відбиває поширені там панівні настанови щодо мов. Зумовлена вона й залежністю ставлення й оцінки респондентів від особистих мовних преференцій, індивідуального досвіду навчання та поширених у суспільстві стереотипних уявлень про належний рівень мовної освіти, що так само корелює із мовною ситуацією в регіонах.

Засвідчено, що однією з найменш досліджених закономірностей формування мовної ситуації у сфері шкільної освіти є залежність оцінки мовцями мовного середовища сучасних українських шкіл від їхньої повсякденної мовної поведінки: ті респонденти, які в повсякденні користуються російською мовою, схильні вважати мовне середовище шкіл помітно менш українськомовним, ніж ті, для яких мовою повсякденного спілкування є українська. Виявилось, що діти по-різному оцінюють мовне середовище шкіл навіть у межах одного населеного пункту, що зумовлено їхнім індивідуальним вибором української чи російської мови в конкретних комунікативних ситуаціях.

Простежено динаміку змін у мовній ситуації у сфері шкільної освіти за роки незалежності за кількісними параметрами, що засвідчило фактичну етнічну неповноту української мови, бо лише впродовж останнього десятиліття в Україні кількість учнів, які навчаються українською, стала відповідати етнічному складу населення і реальним потребам суспільства. Що ж до навчання в школах мовами національних меншин, то доводиться констатувати, що шкільна освіта поки що не стала інструментом утвердження української мови як мови міжнаціонального спілкування в державі. Розпорядження про зміни в навчальних планах шкіл з викладанням мовами національних меншин, відповідно до якого передбачено вивчення української мови як обов'язкового навчального предмета, було першочерговим регулятивним заходом, ефективність якого, однак, залежала від багатьох чинників (запровадження сучасних комунікативних методик вивчення державної мови, поступове збільшення обсягу предметів, які викладають державною мовою, модернізація системи перепідготовки і заохочень учителів, які викладають українською, тощо), які не було враховано. Це спричинило формалізацію вивчення української мови як державної, що, зрештою, зумовило низький рівень володіння нею випускниками шкіл національних меншин і призвело до загострення мовного конфлікту в системі освіти.

З'ясовано, що найвразливішими є позиції української мови як державної на Півдні України: навіть на запитання про обов'язковість викладання українською мовою в державних школах у цьому регіоні рівень підтримки нижчий від показника загалом у державі на понад 25 % (інші можливі регулятивні заходи мають іще нижчий рівень підтримки). Істотні відмінності характерні для відповідей респондентів на запитання про бажану мову освіти для дітей чи майбутніх дітей: якщо на Заході респонденти майже одностайні в тому, щоб навчати своїх дітей українською мовою (90,4 %), то на Сході та Півдні прихильником українськомовної освіти є тільки кожен четвертий: 23,2 % і 26,4 % відповідно. Навіть у Центрі та на Півночі, де

відбулися істотні позитивні зрушення в ставленні до української мови, ті, хто хоче своїх дітей навчати здебільшого українською мовою, становлять трохи більше половини населення: майже 58 % у центральних областях і 54,5 % – у північних. На Сході та Півдні більш популярною є двомовна освіта: її прагнуть відповідно 43 % і 40,5 % респондентів. Понад третину населення бажаною для своїх дітей вважають освіту українською і російською мовами в Центрі (37,4 %) та на Півночі (34 %). Найбільша кількість прихильників освіти російською мовою мешкає на Півдні країни – таких тут виявилось понад 28 %. Високий її показник характерний і для східних регіонів – майже 24 %, притому, що на Півночі хотіли б навчати дітей російською 6,7 %, у Центрі – 1,7 % опитаних.

Доведено, що українсько-російський білінгвізм мовного середовища шкіл зумовлює значно більшу (порівняно з одномовними ситуаціями) варіативність типів мовної поведінки учасників педагогічного дискурсу і, як наслідок, помітну неоднорідність мовного простору в закладах освіти. На підставі аналізу анкет старшокласників, зібраних у межах цільового опитування, зроблено висновок про координативний білінгвізм більшості російськомовних школярів, які навчаються в українських школах. Двомовні практики, до яких удаються підлітки, стають активнішими відповідно до розширення кола соціальних контактів. Отримані результати анкетування підлітків корелюють із результатами масового опитування, які фіксують амбівалентне ставлення українського суспільства до двомовності. Формуванню такого ставлення школярів почасти сприяє й мовна поведінка вчителів. У певних ситуаціях шкільного спілкування вчителі використовують російську мову за спостереженнями від 50 % до 85 % українськомовних учнів в містах проведення анкетування.

Типи мовної поведінки школярів витлумачено як типи пристосування до мовного середовища школи. З'ясовано, що в сучасній українській школі діти демонструють такі типи мовної поведінки (називали їх за рівнем мовної адаптації): 1) природний комфортний (українськомовні діти в

українськомовному середовищі або російськомовні діти в російськомовному середовищі); 2) природний некомфортний (українськомовні діти в українськомовній школі, які обирають для спілкування з однолітками російську мову, через те що вона домінує в неформальній комунікації підлітків і у зв'язку з цим сприймається ними як престижніша); 3) добре адаптований комфортний (російськомовні діти в українськомовному середовищі, які вільно перемикають коди залежно від ситуації, не відчуючи при цьому дискомфорту й труднощів); 4) не цілком адаптований комфортний (російськомовні діти в українськомовній школі, які досить вільно перемикають коди залежно від ситуації, але припускаються великої кількості різнотипних мовних помилок або, зрідка, вдаються до мовного змішування); 5) слабо адаптований некомфортний (російськомовні діти в українськомовній школі, яким важко перемикає коди, вдаються до мовного змішування; надзвичайно погано пишуть українською мовою, їм важко переказувати українські тексти); 6) неадаптований некомфортний (російськомовні або українськомовні діти, які не здатні до перемикання кодів в іншомовному оточенні – за українських реалій це радше гіпотетичний тип).

Виявлено тенденцію до зростання показника комфортності навчання підлітків з функційно першою російською мовою в українськомовній школі. Досвід активного використання української мови в умовах українськомовної школи в офіційній та напівофіційній комунікації російськомовними підлітками варто розглядати як механізм зміцнення її комунікативної потужності, що створює потенційні умови переходу на українську і в інших комунікативних сферах.

Виявлено елементи тоталітарної мови в українських підручниках як залишкові явища «новомови» радянської епохи. З'ясовано, що найбільшу стійкість мають такі риси тоталітарного дискурсу: засилля штампів, уживання перефразованих гасел, виклад єдиної, цілісної, неускладненої суперечностями картини історії в єдиному загальнодержавному підручнику, виклад матеріалу в категоріях боротьби, монологічність викладу, перебіль-

шений емоційний вплив на учня, завуальованість авторської позиції, номіналізація та надуживання пасивними конструкціями, уживання слів і граматичних конструкцій, не властивих граматичній системі української мови.

Установлено, що основною умовою гармонізації мовної ситуації у сфері шкільної освіти в Україні є активна мовна політика держави, спрямована на комунікативне употужнення державної української мови. Механізмами регулювання мовної взаємодії в загальноосвітніх навчальних закладах є послідовне дотримання мовного режиму в них, посилення відповідальності педагогічних працівників за якість мови, якою вони користуються в навчальному процесі, підвищення мовної компетенції вчителів, модернізація мовної освіти.

Ключові слова: мовна ситуація, мовна політика, білінгвізм, інтерференція, суржик, мовна поведінка, мовна свідомість, мовна стійкість, педагогічний дискурс.

SUMMARY

Danylevska O. M. The Language Situation in Ukrainian School Education at the Beginning of the XXI Century. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for the degree of Doctor in Philology. Speciality 10.02.01. – The Ukrainian language. – Institute of Ukrainian language of the National Academy of Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2020.

The present thesis is a comprehensive quantitative, qualitative and evaluative study of the language situation in the field of school education in Ukraine at the beginning of the XXI century, revealing the features of functioning of Ukrainian language in the educational sphere in the context of bilingualism.

For the first time in Ukrainian linguistics, the concept of interaction of the components of the language situation in the educational sphere of a culturally heterogeneous post-totalitarian society at the stage of development of an

independent state has been proposed; the conditionality of the interaction of the Ukrainian and Russian languages in school education has been substantiated by the configuration of national language situation, the common factors of spontaneous communication, language behaviour and habits of participants in the educational process, formed under the influence of the language situation in a particular region; a typology of models of verbal behaviour of students in the context of bilingualism has been developed; signs of a distorted linguistic situation have been revealed in the linguistic practices of teachers and students, as well as in the discourse of school textbooks.

It has been determined that the language situation in Ukrainian school education at the beginning of the XXI century is the conditions and the functioning of the national Ukrainian language and the languages of national minorities, in particular Russian as the most widespread language in informal communication, aimed to meet the communicative needs of the participants of pedagogical discourse. The language situation in the field of school education is characterized, despite the official status of the Ukrainian language and convincing formal dominance, by distribution of coordinative, subordinate and mixed bilingualism, diglossia, diffuse penetration of interference phenomena and elements of mixed language code (Surzhik) in different proportions, which determines its originality.

It is proved that the configuration of the language situation in school education in independent Ukraine was inherited from the Soviet era, although its statistical parameters during the years of independence have changed significantly. Heredity and succession in the development of the language situation at different levels of Ukrainian school education manifest themselves in different ways: while at the formal level during the years of independence there has been a significant expansion of the network of general educational institutions with the Ukrainian language of instruction in all regions of the state, which made it possible to cover almost 90% of students in Ukrainian-language education (being 49.3% in 1991), when it comes to the real communication, the linguistic environment for most of the country, except for the Western region, is still bilingual, because two languages

are used here in different proportions – Ukrainian as the language of instruction and Russian as the language of informal communication.

It has been found that the statistical parameters of the language situation indicate a positive trend in the process of nationalization of the Ukrainian language in the school system, which is first of all manifested in the alignment of the language situation in accordance with the ethnic composition of the population in the regions and the state as a whole, the enhanced image of the Ukrainian language as a language of instruction in public consciousness, including among representatives of national minorities. At the same time, a significant discrepancy has been found between the statistics and the actual facts of language use at school, which is evident in the Ukrainian-Russian bilingualism of the language environment of schools in most of the territory of Ukraine, except the Western region, even for those institutions whose status is declared as monolingual (with Ukrainian language of study). In order to assess the language situation in the field of school education in terms of potential language policy measures, generalized on the basis of a mass survey results, there is less mismatch compared to data that relate to the actual functioning of languages in the school system.

Significant unevenness of the language situation in school education by region has been found: while the language environment of schools is estimated as entirely Ukrainian by 96% of respondents in the West of Ukraine, almost coinciding with the official statistics of the number of students studying in Ukrainian (the index is 97.8% in the region), 82% (99% of those who study in Ukrainian) in the Centre, 75% (98.4% of those who study in Ukrainian), in the North, in the East and South the mismatch between respondents' estimates and official statistics is more significant: 35% against 71% in statistics and 49 % against 82.2% respectively. The peculiarities of the estimation of the linguistic environment of secondary schools in a city and a village have been clarified.

It has been substantiated that the nature and scale of differences in the perception of the language situation in school education in the regional dimension and in “city-village” parameter is a consequence of post-colonial deformation,

which has not yet been overcome. Mismatch in the evaluation of different regions residents correlates with the linguistic situation there, reflects the prevailing orthodox attitudes regarding languages. It is also caused by the dependence of the attitude and evaluation of respondents on personal language preferences, personal learning experience and common stereotypical ideas about the appropriate level of language education in society, which also correlates with the language situation in the regions.

It is testified that one of the least studied patterns of the formation of the language situation in the field of school education is the dependence of the evaluation given by the language speakers to modern Ukrainian schools on their everyday verbal behaviour: those respondents who use Russian in everyday life tend to consider the language environment of schools noticeably less Ukrainian-speaking than those whose everyday language is Ukrainian. It turned out that children evaluate the language environment of schools differently even within the same settlement, due to their individual choice of Ukrainian or Russian in specific communicative situations.

The dynamics of quantitative changes in the language situation in the field of school education over the years of independence has been traced, which testified to the actual ethnic incompleteness of the Ukrainian language, because in Ukraine the number of students studying in Ukrainian began to correspond to the ethnic composition of the population and the real needs of society only in the last decade. As for the teaching of languages of national minorities in schools, it has to be stated that school education has not yet become an instrument of establishing the Ukrainian language as a language of inter-ethnic communication in the country. The regulation on changes in the curricula of schools teaching in the languages of national minorities, according to which the study of the Ukrainian language is provided as a compulsory subject, was the first regulatory measure, the effectiveness of which, however, depended on many factors (the introduction of modern communicative methods of studying the national language, a gradual increase of the number of subjects taught in the national language, the modernization of the

retraining system and incentives to teachers who teach in Ukrainian, etc.), which were not taken into account. This was the reason of formalization of studying the Ukrainian language as the national language, which, eventually, determined a low level of its knowledge by graduates of national minority schools and resulted in an aggravation of the language conflict in the education system.

The position of the Ukrainian language as a state language in the South of Ukraine has been found to be the most vulnerable: even when asked about compulsory teaching in Ukrainian in public schools in this region, the support is below 25% that in the whole country (other possible regulatory measures have even lower support). Significant differences of the respondents' answers to the question about the desired language of education for children or future children: while in the West the respondents are almost unanimous about teaching their children in Ukrainian (90.4%), only one in four supporters are for Ukrainian language of instruction in the East and the South: 23.2% and 26.4%, respectively. Even in the Centre and in the North, where there have been significant positive developments in the attitude towards the Ukrainian language, those who would like to teach their children mostly in Ukrainian are just over half the population: almost 58% in the central regions and 54.5% in the northern ones. In the East and South, bilingual education is more popular: 43% and 40.5% of respondents, respectively, seek it. More than a third of the population consider education in both Ukrainian and Russian desirable for their children at the Centre (37.4%) and in the North (34%). The majority of Russian language of instruction supporters lives in the south of the country – there were more than 28% of them here. A high indicator is also typical for the eastern regions – almost 24%, including 6.7% of the respondents in the North, and 1.7% in the Centre, who would like their children to be educated in Russian.

It has been proved that the Ukrainian-Russian bilingualism of the language environment of schools causes much greater (compared to monolingual situations) variability of the types of language behaviour of the participants of pedagogical discourse and, as a consequence, a noticeable heterogeneity of the language space

in educational institutions. Based on the analysis of high school students questionnaires collected during the targeted survey, a conclusion has been made about the coordinate bilingualism of most Russian-speaking students studying in Ukrainian schools.

The bilingual practices resorted to by adolescents become more active as their social contacts expands. The results of an adolescents survey correlate with the results of a mass survey, which records the ambivalent attitude of Ukrainian society towards bilingualism. The language behaviour of teachers is to some extent a boon to such an attitude of schoolchildren. In certain situations of school communication, teachers use the Russian language, according to 50% to 85% of Ukrainian-speaking students observations in the cities of the questioning.

Types of students' language behaviour are interpreted as types of adaptation to the language environment of the school. It has been found out that in today's Ukrainian school children exhibit the following types of language behaviour (called by the level of language adaptation): 1) naturally comfortable (Ukrainian-speaking children in a Ukrainian-speaking environment or Russian-speaking children in a Russian-speaking environment); 2) naturally uncomfortable (Ukrainian-speaking children in a Ukrainian language school, who choose to communicate with their peers in Russian because it dominates in the informal communication of adolescents and is therefore perceived as more prestigious language); 3) well adapted comfortable (Russian-speaking children in a Ukrainian-speaking environment, freely switch codes depending on the situation, without experiencing discomfort and difficulties); 4) not fully adapted comfortable (Russian-speaking children in a Ukrainian language school, who switch codes quite freely depending on the situation, but make a large number of different types of language mistakes or, occasionally, resort to language mixing); 5) poorly adapted uncomfortable (Russian-speaking children in a Ukrainian school, who experience difficulties in switching codes, resort to language mixing; they write quite poorly in Ukrainian, it is difficult for them to retell Ukrainian texts); 6) unadapted uncomfortable (Russian-speaking or Ukrainian-speaking children

who are not capable of switching codes in a foreign-language environment - in Ukrainian realities this is rather a hypothetical type).

A tendency towards an increase of the comfort of teaching index among adolescents with a functionally first Russian language in a Ukrainian-language school has been identified. The experience of the active use of Ukrainian language in the conditions of a Ukrainian-language school in official and semi-official communication by Russian-speaking adolescents should be considered as a mechanism to strengthen its communicative power, creates potential conditions for the transition to Ukrainian in other communicative fields, too.

Elements of totalitarian language have been identified in Ukrainian textbooks as residual phenomena of a “newspeak” of the Soviet era. It has been found that the following features of totalitarian discourse have the greatest stability: the dominance of clichés, the use of paraphrased slogans, the presentation of a unified, holistic, uncomplicated history presentment in a unified national textbook, the presentation of material in the categories of struggle; monological narration, exaggerated emotional impact on the student, veiled the author’s position, the nominalization and overusing of passive constructions, of words and grammar constructions not peculiar to the grammatical system of the Ukrainian language.

It has been established that the main condition for harmonization of the language situation in the field of school education in Ukraine is an active language policy of the government aimed at communicative strengthening of the national Ukrainian language. Mechanisms for regulating language interaction in general educational institutions are consistent adherence to their language regime, increasing the responsibility of pedagogical staff for the quality of language they use in the educational process, improving the language competence of teachers, modernization of language education.

Key words: language situation, language policy, bilingualism, interference, Surzhik, language behaviour, linguistic consciousness, linguistic stability, pedagogical discourse.

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях

Індивідуальна монографія

1. Данилевська О. М. Українська мова в українській школі на початку XXI століття: соціолінгвістичні нариси. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 364 с.

Рецензія: Масенко Л. Мова в українській школі: погляд соціолінгвіста.

Рецензія на монографію О. М. Данилевської О. М. «Українська мова в українській школі на початку XXI століття: Соціолінгвістичні нариси» (К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 364 с.).

Дивослово. 2019. № 11. С. 39 – 40.

Рецензія: Яворська Г. М. Соціолінгвістичний портрет української школи.

Рецензія на монографію: Данилевська О. М. Українська мова в українській школі на початку XXI століття: Соціолінгвістичні нариси. Київ, 2019. *Українська мова.* 2019. № 4. С. 141 – 146.

Рецензія: Селігей П. Рец. [на кн.: Данилевська О. М. Українська мова в українській школі на початку XXI століття: Соціолінгвістичні нариси. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 364 с.].

Мовознавство. 2019. № 5. С. 79 – 82.

Рецензія: Брацкі А. Українська мова в українській школі на початку XXI століття: Соціолінгвістичні нариси. Рецензія на книгу Оксани Данилевської «Українська мова в українській школі на початку XXI століття: Соціолінгвістичні нариси». Монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. *Українська мова і література.* 2019. № 10. С. 55 – 56.

Праці у фахових виданнях України

2. Данилевська О. М. Шкільні реалії у свідомості українських підлітків (за результатами соціолінгвістичного дослідження). *Українська мова*. 2008. № 4. С. 102 – 114.
3. Данилевська О. М. Школа та її світ – від образу до слова (начерки мовного портрета українського школяра). *Дивослово*. 2009. № 3. С. 2 – 7.
4. Данилевська О. М. Мовні права учнів у сучасній українській школі. *Дивослово*. 2010. № 5. С. 2 – 4.
5. Данилевська О. М. Слова-свідки в дискурсі української дитячої книжки. *Наукові записки НаУКМА: Філологічні науки*. Том 137. Київ, 2012. С. 69 – 73.
6. Данилевська О. М. Типи мовної поведінки київських школярів. *Українська мова*. 2013. № 2. С. 56 – 67.
7. Данилевська О. М. Рудименти тоталітарної мови в українських підручниках періоду незалежності. *Культура слова*. 2014. Вип. 81. С. 123 – 132.
8. Данилевська О. М. Дискурс дитячої книжки як об'єкт соціолінгвістики. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»: Збірник наукових праць*. Вип. 23. Херсон, 2015. С. 41 – 47.
9. Данилевська О. М. Якісні характеристики мовної ситуації у сфері освіти (за результатами анкетування київських школярів). *Наукові записки. Вип. 137. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград, 2015. С. 373 – 379.
10. Данилевська О. М. Роль підручника у формуванні мовної особистості. *Дивослово*. 2016. № 7 – 8. С. 28 – 33.
11. Данилевська О. М. Мовна ситуація в загальноосвітніх навчальних закладах України (за результатами соціолінгвістичного дослідження)

Записки з українського мовознавства: Вип. 24. У 2-х томах. Том 2: Зб. наук. праць. Opera in linguistic ukrainiana: Fascicullum 24. Vol. 2. Одеса, 2017. С. 28 – 43.

12. Данилевська О. М. Участь українських мовознавців у процесах удержавлення української мови за доби Української революції 1917 – 1920 рр. *Українська мова.* 2017. № 4. С. 27 – 41.
13. Данилевська О. М. Масове опитування як основний метод діагностування мовної ситуації в українській шкільній освіті. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія.* Київ, 2018. Том 21. № 1. С. 153 – 160.
14. Данилевська О. М. Мовна ситуація в школах України. *Українська мова.* 2018. № 3. С. 3 – 27 (у співавторстві із С. О. Соколовою; проаналізовано нормативні документи, на підставі яких врегульовано використання мов у сфері шкільної освіти в Україні на початку ХХІ ст., зроблено висновок про посттоталітарні деформації в мовній ситуації в українській шкільній освіті; авторський внесок становить 50 %).
15. Данилевська О. М. Уявлення школярів про суржик у контексті посттоталітарних деформацій мовної ситуації в Україні на початку ХХІ століття. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія.* Київ, 2018. Том 21. № 2. С. 90 – 99.
16. Данилевська О. М. Мова в системі цінностей сучасного українського підлітка (за результатами анкетування). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія.* Київ, 2019. Том 22. № 1. С. 153 – 161.
17. Данилевська О. М. Мовна ситуація та мовна політика в українській шкільній освіті за оцінками мовців різних вікових груп. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія.* Київ, 2019. Том 22. № 2. С. 9 – 19.

18. Данилевська О. М. Українські мовознавці як фундатори корпусної мовної політики за доби Української революції 1917 – 1920 рр. *Українська мова*. 2019. № 2. С. 53 – 64.
19. Данилевська О. М. Параметри аналізу мовної ситуації у сфері шкільної освіти в Україні на початку ХХІ століття. *Українська мова*. 2019. № 4. С. 90 – 104.

Праці в закордонних виданнях

20. Данилевська О. М. Російськомовні вкраплення в художньому тексті для дітей: соціокультурний аспект. *Dialog kultur. Języki wschodniosłowiańskie w kontakcie z polszczyzną i innymi językami europejskimi: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*. Bydgoszcz – Symferopol, 2013. С. 11 – 20.
21. Данилевская О. Н. Типы языкового поведения в современном славянском билингвальном мегаполисе. *XV Міжнародны з'езд славістаў / XV Международный съезд славистов / XV International Congress of Slavists. У 2 т. Т. 1. Мовознаўства*. Мінск, 2013. С. 217 (у співавторстві із С. О. Соколовою, В. М. Трубом, О. Г. Рудою; розроблено типологію мовної поведінки школярів, обґрунтовано її критерії, проаналізовано кожен з типів; авторський внесок становить 40 %).
22. Данилевська О. М. Мовна ситуація в українській шкільній освіті за оцінками респондентів масового опитування. *Ukrajnistika na sveučilištu u Zagrebu: 20 godina / Україністика в Загребському університеті: 20 років; упоряд. Ж. Челіч (Ž Čelić), Т. Фудерер (T. Fuderer)*. Філософський факультет Загребського університету. Загреб, 2017. С. 166 – 177.
23. Данилевская О. Н. Территориальные и социокультурные аспекты функционирования современных славянских языков как государственных. *XVI међународни конгресс славіста / XVI Международный съезд славистов / XVI International Congress of*

Slavistes. У два тома. Т. 1. Язык. Београд, 2018. С. 248 (у співавторстві із С. О. Соколовою, О. Г. Рудою; проаналізовано нормативні документи, на підставі яких врегульовано використання мов у сфері шкільної освіти, а також дані масового опитування, що засвідчують реальний стан мовної взаємодії в окресленій сфері; авторський внесок становить 40 %).

24. Данилевская О. Н. Образ школы в языковом сознании украинских подростков. *Ученые записки УО «ВГУ им. П. М. Машерова»: сборник научных трудов.* Витебск, 2019. Т. 29. С. 137 – 141.
25. Danylevska O. M. Peculiarities of bilingual language situation in secondary schools of Ukraine (according to the results of a mass survey). *Kwartalnik Neofilologiczny. POLSKA AKADEMIA NAUK.* Warszawa, 2019. Rocznik LXVI. № 3. S. 555 – 565.

Додаткові публікації

26. Данилевська О. М. Мова в революції та революція в мові: мовна політика Центральної Ради, Гетьманату, Директорії УНР. Київ: Генеза, 2009. 176 с.
27. Данилевська О. М. Запрошуємо до світу етики. *Історія в школах України.* 2005. № 1. С. 18 – 20.
28. Данилевська О. М. Мова як джерело морального досвіду (лінгвістичний компонент у структурі підручника етики). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах.* 2005. № 5. С. 132 – 138.
29. Данилевська О. М. Що означає бути вихованим. Етика. 5 клас. *Історія в школах України.* 2005. № 3. С. 2 – 5.
30. Данилевська О. М. Комунікативний ідеал учителя у свідомості українських підлітків. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах.* 2006. № 9 – 10. С. 160 – 164.

31. Данилевська О. М. Жаданий ключик од усіх дверей: навіщо навчаються мов українські школярі (за результатами соціолінгвістичного дослідження). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2007. № 9 – 10. С. 134 – 141.
32. Данилевська О. М. Суспільне протистояння чи компроміс: з історії двомовності в Україні (на матеріалі преси періоду Української революції 1917 – 1920 років). *Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти: Зб. наук. пр. Ін-т укр. мови НАН України*. Київ, 2007. С. 5 – 30.
33. Данилевська О. М. Аби не втратити мову ще для одного покоління: мовна політика у сфері освіти. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 6. С. 4 – 12.
34. Данилевська О. М. Урок української мови крізь призму соціолінгвістики (за результатами соціолінгвістичного спостереження). *Борисфен*. 2008. № 2. С. 20 – 23.
35. Данилевська О. М. Гендерна лінгвістика й мовна освіта школярів: чому дітям варто знати про гендерні стереотипи. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2009. № 3. С. 4 – 12.
36. Данилевська О. М. Гендерний компонент у мовній освіті: чому українські школярі не знають, що таке мовний сексизм. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2009. № 11. С. 16 – 24.
37. Данилевська О. М. Лінгвокреативність підлітків в інтернет-комунікації. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2010. № 11 – 12. С. 98 – 103.
38. Данилевська О. М. Образ школи в мовній свідомості підлітків (за результатами анкетування та асоціативного експерименту). *Соціолінгвістичні студії: зб. наук. праць*. Київ, 2010. С. 182 – 190.

39. Данилевська О. М. Утвердження державного статусу української мови за доби Української революції 1917 – 1920 рр. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2011. № 4. С. 41 – 47.
40. Данилевська О. М. Інтернет-спілкування як вияв індивідуальної свободи підлітків. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 11. С. 20.
41. Данилевська О. М. Мовні права учнів у сучасній українській школі. *Екологія мови і мовна політика в сучасному суспільстві (Збірник наукових праць)*. Київ, 2012. С. 270 – 277.
42. Данилевська О. М. Типи мовної поведінки в сучасному слов'янському білінгвальному мегаполісі. *Слов'янські обрії. Вип. 6. Ч. 1. Мовознавство. Доповіді XV Міжнародному з'їзду славистів*. Київ, 2013. С.173 – 196 (у співавторстві із С. О. Соколовою, В. М. Трубом, О. Г. Рудою; розроблено типологію мовної поведінки школярів, обґрунтовано її критерії, проаналізовано кожен з типів; авторський внесок становить 40 %).
43. Данилевська О. М. Українська мова в шкільних підручниках (гендерний аспект). *Мова, культура, самоідентичність (Збірник наукових праць)*. Київ, 2013. С. 212 – 231.
44. Данилевська О. М. Елементи тоталітарної мови в дискурсі дитячої книжки (на матеріалі підручників з історії України періоду незалежності). *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 12. С. 28 – 46.
45. Данилевська О. М. Право на читання в системі мовних прав дитини. *Мовні права в сучасному світі (Збірник наукових праць)*. Ужгород, 2014. С. 222 – 231.
46. Данилевська О. М. Мовне середовище в освіті: простір комфорту чи компромісу (за результатами анкетування київських школярів). *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 3. С. 17 – 21.

47. Данилевська О. М. Роль шкільного курсу «Українська мова» в об'єднанні українського соціуму. 2016. URL: <https://www.facebook.com/groups/538326086373403/?fref=ts>.
48. Данилевська О. М. Шкільні підручники: яким має бути механізм відбору. *Освітня політика. Портал громадських експертів*. 15. 10. 2017. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1070-shkilni-pidruchniki-yakim-mae-but-i-mekhanizm-vidboru>.
49. Данилевська О. М. Ставлення до мови і щоденні білінгвальні практики мовців різних вікових груп. *Борисфен*. 2017. № 6 (311). С. 8 – 13 (у співавторстві з Т. О. Фудерер; проаналізовано дані масового опитування, запропоновано модель прогнозування мовної поведінки представників різних вікових груп у майбутньому; авторський внесок становить 70 %).
50. Данилевська О. М. Посттоталітарні деформації мовної ситуації в українській шкільній освіті на початку ХХІ століття. *IX Міжнародний конгрес україністів. Мовознавство. Збірник наукових статей*. Київ, 2018. С. 197 – 213.
51. Данилевська О. М. Територіальні та соціокультурні аспекти функціонування сучасних слов'янських мов як державних. *Слов'янські обрії. Вип. 9. Доповіді XVI Міжнародному з'їзду славістів*. Київ, 2018. С.145 – 169 (у співавторстві із С. О. Соколовою, О. Г. Рудою; проаналізовано нормативні документи та дані масового опитування, що засвідчують реальний стан мовної взаємодії в шкільній освіті; авторський внесок становить 40 %).
52. Данилевська О. М. Престиж української мови та ставлення до двомовності за оцінками мовців різних вікових груп. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. Київ, 2019. Том 22. № 1. С. 162 – 172 (у співавторстві з Т. О. Фудерер; проаналізовано дані масового опитування, запропоновано модель

прогнозування мовної поведінки представників різних вікових груп у майбутньому; авторський внесок становить 70 %).

Праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

53. Данилевська О. М. Етика: Підручник для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2005. 192 с. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 75 %).*
54. Данилевская О. Н. Этика: Учебник для 5-го кл. общеобразоват. учеб. зав. Київ, 2005. 192 с. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 75 %).*
55. Данилевська О. М. Етика: Підручник для 5-го кл. загальноосвітніх навчальних закладів України з навчанням польською мовою. Львів, 2005. 192 с. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 75 %).*
56. Данилевська О. М. Етика: Підручник для 5-го кл. загальноосвітніх навчальних закладів України з навчанням угорською мовою. Переклад угорськ. мовою А. А. Варги. Львів, 2005. 192 с. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 75 %).*
57. Данилевська О. М. Етика: Робочий зошит. 5 кл. Київ, 2005. 80 с.
58. Данилевська О. М. Етика: Підручник для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2006. 192 с. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 50 %).*
59. Данилевская О. Н. Этика: Учебник для 6-го кл. общеобразоват. учеб. зав. Київ, 2005. 192 с. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 50 %).*
60. Данилевська О. М. Etika: Tankönyv a magyar tanítási nyelvű középiskolák 6. osztálya számára. Чернівці, 2006. 190 s. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 50 %).*

61. Данилевська О. М. Etica: Manual pentru clasa a 6-a a instituțiilor de învățământ de cultură generală cu predarea în limba română. Чернівці, 2006. 190 s. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 50 %)*.
62. Данилевська О. М. Етика: Робочий зошит. 6 кл. Київ, 2006. 80 с.
63. Данилевська О. М. Українська мова: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2016. 288 с.
64. Данилевська О. М. Українська мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2017. 307 с.
65. Данилевська О. М. Українська мова. 9 клас. Зошит для тематичного контролю: навчальний посібник. Київ, 2017. 128 с.
66. Данилевська О. М. Українська мова. Комплексне видання. Київ, 2017. 368 с.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	29
РОЗДІЛ 1. МОВНА СИТУАЦІЯ	
ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІОЛІНГВІСТИКИ	44
1.1. Поняття мовної ситуації в соціолінгвістичних студіях	44
1.2. Проблема параметрів аналізу мовних ситуацій	48
1.3. Дослідження мовної ситуації в Україні	58
1.4. Мовна ситуація в шкільній освіті в соціолінгвістичному аспекті	81
1.5. Авторська методика аналізу мовної ситуації в українській шкільній освіті на початку ХХІ ст.	84
Висновки до Розділу 1	88
РОЗДІЛ 2. МОВНА СИТУАЦІЯ У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ МАСОВОГО ОПИТУВАННЯ	91
2.1. Масове опитування як основний метод діагностування мовної ситуації у сфері освіти	91
2.2. Статистичні параметри взаємодії мов у системі шкільної освіти в Україні	112
2.3. Невідповідність статистичних даних і реальної мовної ситуації в українській шкільній освіті	139
2.4. Оцінні характеристики мовної ситуації в українській шкільній освіті за результатами масового опитування	146
2.4.1. Загальна оцінка мовного середовища шкіл України.....	146
2.4.2. Регіональні відмінності в оцінці мовної ситуації в загальноосвітніх школах.....	153
2.4.3. Залежність оцінки мовного середовища шкіл від мови повсякденногоспілкування.....	160

2.4.4. Відмінності в оцінці мовного середовища міських і сільських шкіл.....	172
2.4.5. Оцінка мовного середовища шкіл мовцями різних вікових груп.....	181
2.5. Оцінка заходів мовної політики у сфері шкільної освіти за результатами масового опитування	193
2.5.1. Загальна оцінка заходів мовної політики у сфері освіти.....	193
2.5.2. Регіональні відмінності в ставленні до заходів мовної політики у сфері освіти.....	207
2.5.3. Залежність ставлення до заходів мовної політики у сфері освіти від мови повсякденного спілкування.....	215
2.5.4. Ставлення до заходів мовної політики у сфері освіти мешканців міст і сіл.....	225
2.5.5. Ставлення до заходів мовної політики у сфері освіти мовців різних вікових груп	230
Висновки до Розділу 2	238

РОЗДІЛ 3. МОВНА СИТУАЦІЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРІЗЬ ПРИЗМУ МОВНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ.....	248
3.1. Мовна поведінка учнів як критерій аналізу мовної ситуації у сфері шкільної освіти.....	248
3.1.1. Зумовленість оцінки мовної ситуації в українській шкільній освіті мовною поведінкою учасників навчального процесу.....	248
3.1.2. Проблема мовної поведінки в соціолінгвістичних дослідженнях.....	252
3.1.3. Спостереження та цільове анкетування як методи діагностування мовної ситуації в поведінковому аспекті	256
3.2. Типи мовної поведінки українських школярів у білінгвальному середовищі навчальних закладів.....	262

3.2.1. Проблема типології мовної поведінки підлітків в умовах білінгвізму.....	262
3.2.2. Типи мовної поведінки сучасних школярів в умовах українсько-російського білінгвізму (за результатами спостереження).....	267
3.3. Характеристика найпоширеніших типів мовної поведінки сучасних українських школярів у двомовному середовищі (за результатами анкетування).....	277
3.3.1. Природний комфортний тип	277
3.3.2. Добре адаптований комфортний тип	310
3.3.3. Не цілком адаптований комфортний тип	334
3.4. Регіональні особливості оцінки учнями мовного середовища шкіл (за результатами анкетування)	340
3.5. Мова в системі цінностей сучасного українського підлітка.....	348
3.6. Уявлення школярів про суржик у контексті посттоталітарних деформацій мовної ситуації	367
3.7. Мовна стійкість як бажана поведінкова модель	353
Висновки до Розділу 3	394

РОЗДІЛ 4. ОЗНАКИ ДЕФОРМОВАНОЇ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ	400
4.1. Шкільні реалії в мовній картині світу українських підлітків.....	400
4.2. Комунікативний ідеал учителя у свідомості школярів.....	417
4.3. Рудименти тоталітарної мови в українських підручниках періоду незалежності.....	425
4.4. Дискурсивний простір українських шкільних підручників у гендерному аспекті.....	445
Висновки до Розділу 4	465

ВИСНОВКИ	468
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	480
Додаток А. СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ. АПРОБАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ	513
Додаток Б. АНКЕТА ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЦІЛЬОВОГО ОПИТУВАННЯ ШКОЛЯРІВ	523

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена потребою 1) комплексного аналізу мовної ситуації у сфері шкільної освіти в Україні на початку XXI ст. як складника загальної мовної ситуації, оскільки досі подібного аналізу проведено не було, а всі висновки про взаємодію мов в освітніх середовищах ґрунтувалися на спорадичних чи принагідних спостереженнях або опосередкованих результатах соціологічних опитувань за обмеженою кількістю показників та офіційній статистиці про кількість шкіл / класів за мовою навчання й кількість учнів, які здобувають освіту певними мовами; 2) обґрунтування параметрів аналізу мовної ситуації в українській шкільній освіті, для якої характерна взаємодія української та російської мов, а також різних форм українсько-російського білінгвізму, що є здебільшого стихійною, не регульованою нормативними документами чи заходами мовної політики; 3) вивчення залежності оцінки мовної ситуації у сфері шкільної освіти від мови повсякдення і мовних преференцій носіїв мови, що дає змогу розширити набір критеріїв для аналізу реального функціонування мов у системі освіти й поглибити уявлення про зв'язки в системі «мова – суспільство» з метою випрацювання корекційних механізмів з гармонізації мовної ситуації; 4) дослідження впливу зовнішніх проявів мовної ситуації у сфері шкільної освіти на щоденні практики мовців, залучених до цієї сфери, що відкриває перспективу застосування до аналізу соціолінгвальних явищ макро- і мікросоціолінгвістичних параметрів.

Функціонування мови у сфері освіти – це об'єктивний показник її реального суспільного статусу та перспектив на майбутнє. У світовій практиці мовного планування розвиток національними мовами шкільної освіти визнано найефективнішим способом зростання їхньої комунікативної потужності. Варто наголосити, що це твердження ґрунтується на спостереженнях соціолінгвістів, які переконані, що з-поміж соціально-демографічних чинників, які впливають на мовну поведінку особистості, визначальними є мова батьків (мова дитинства) та мова школи [Шумарова 2000: 98]. Ось

чому успішність або безрезультатність мовної політики в сучасній соціолінгвістиці пов'язують із тим, наскільки впливовими є заходи держави в освітній галузі. Слушними видаються міркування Л. Т. Масенко, яка щодо українських мовних реалій зауважує: «З-поміж чотирьох чинників соціалізації особи, втім числі мовної, до яких належать родина, школа, ЗМІ і спілкування з друзями, державні органи мають повне право залучити для успішної українізації школу і ЗМІ. Проте зазначені ефективні чинники комунікативного употужнення державної мови досі не були використані повною мірою» [Масенко 2019]. Важливо наголосити, що дослідниця, узагальнивши світовий досвід мовного планування, розглядає мовну ситуацію у сфері шкільної освіти в Україні в контексті механізмів мовного зсуву, який витлумачують як перехід цілої етнічної спільноти зі своєї мови на іншу.

Практика втілення в життя мовнопланувальних заходів за посередництва системи освіти на українських теренах має тривалу історію. Ідеться про цілком конкретну діяльність українських урядів періоду Української революції (1917 – 1920 рр.), спрямовану на утвердження державного статусу української мови. Найпоследовнішим напрямом тогочасної мовної політики, втілюваної урядами УНР, Гетьманату та Директорії, був той, що отримав назву «Українізація освіти». Очевидні здобутки Української держави в цій царині не применшують, однак, тих проблем, які доводилося враховувати владі, – особливо з огляду на те, що завдання, актуальні понад сто років тому, до кінця не реалізовані й сьогодні. Тож міркування І. М. Дзюби про нагальну потребу «дослідження» історії хвороби [Дзюба 2000: 2 – 4] є досі актуальним.

Про мовну ситуацію у сфері освіти свідчить не лише використання мови / мов у навчальному процесі, а й такий його специфічний сегмент, як мовна освіта. Навіть послідовність, згідно з якою навчаються мов, вік, коли їх починають опановувати, та межі орфографічної компетенції, зауважують соціолінгвісти, визначає суспільство [Вайнрайх 1999: 37]. Варто наголосити,

що в теорії мовної політики запровадження певної мови в систему освіти витлумачують не як мету, а як засіб мовнореформаторської діяльності.

Сучасну мовну ситуацію в українській шкільній освіті визначає формальна та фактична взаємодія української мови як державної з російською й іншими мовами національних меншин, а також мовами, які вивчають як іноземні. Проте найістотніше значення для характеристики мовного середовища шкіл в Україні на початку XXI ст. та їхньої ролі в розвитку мовної ситуації в державі загалом має функціонування в закладах освіти української мови як мови навчання і російської як мови неформального спілкування великої кількості учасників навчального процесу. Таку конфігурацію мовної ситуації у сфері освіти в незалежній Україні визначають кілька чинників.

Перший чинник – це успадкована від імперської та радянської епох загальнодержавна мовна ситуація, для якої характерний інерційний розвиток білінгвізму [Масенко 2018: 25] з нерівномірністю за регіонами та істотними відмінностями в населених пунктах з великою та малою кількістю мешканців (містах і селах). Формальна зміна статусу шкіл після проголошення незалежності України, яка була виправданим і закономірним кроком, парадоксальним чином вияскривила успадковані від СРСР деформації, оскільки формалізувала білінгвізм мовних середовищ в освіті, надавши йому характеру масового явища і привівши в рух механізм диглосії, коли мови в загальноосвітніх навчальних закладах почали вживати, чітко розподіляючи їхні функції.

Другий чинник – аморфність державної мовної політики, виявом чого варто вважати відірваність її заходів упродовж десятиліть від реальної мовної ситуації в освіті: ці заходи зводилися здебільшого до декларування загальних принципів забезпечення мовних прав, проте не мали на меті реально впливати на мовну поведінку мешканців великих міст, стереотипи якої сформувалися кілька поколінь тому [Тараненко 2009: 3 – 33]. Тож, попри декларації і гасла, ініційовані владою заходи з розширення функціонування

української мови у сфері освіти за роки незалежності не зменшили масштабів зросійщення, а в деяких сферах суспільного життя, констатує Л.Т. Масенко, негативні процеси ще й посилюються [Масенко 2016]. На підставі зазначеного соціолога та соціолінгвісти роблять висновок про неефективність державної мовної політики загалом і системи мовної освіти зокрема, пор.: «Процеси деукраїнізації і русифікації мовних практик не змогли зупинити ані проголошення української мови єдиною державною в «Законі про мову» Української РСР та Конституції України, ані українізація освітньої й телекомунікаційної сфери, ані інші кампанії на захист української мови» [Вишняк 2009: 61].

І, нарешті, третій чинник – це посттоталітарний характер системи освіти в Україні, що зумовлює, з одного боку, її формалізм, відірваність від потреб учнів і батьків, а з іншого боку – закритість, традиціоналізм, слабку здатність до оновлення й колективний опір освітньої бюрократії формальним заходам мовної політики, які суперечать її бюрократичним звичкам і стереотипам.

Вплив цих трьох чинників не був однаковим упродовж історії незалежної України. У перші роки йшлося про ширше використання української мови в освіті відповідно до статусу державної, який було проголошено 1989 р. законом «Про мови в Українській РСР», що виявлялося передусім у збільшенні кількості шкіл та класів з українською мовою навчання відповідно до статистичної кількості українців у державі. Але оскільки зміна мови навчального процесу в багатьох ситуаціях була формальною, не призводила до змін викладацького складу в навчальних закладах, не поширювалася й на позаурочні заходи, то часто виявлялася в суто формальному використанні мови на уроці та в заміні російськомовних підручників українськомовними. Унаслідок цього впродовж перших десяти років незалежності вживання української і російської мов у навчальних закладах у російськомовних регіонах, передусім на Сході та Півдні, а також у великих містах у Центрі й на Півночі стереотипізувалося такою мірою, що це

призвело до стійкого розподілу мов за сферами вживання: українську (кращої або гіршої якості) вживають на уроках, а російську – у неформальному спілкуванні на перервах та в позаурочних заходах. Окремо варто наголосити на тій ролі, яку в розвитку мовної ситуації в шкільній освіті відіграв посттоталітарний характер останньої. Залишкові явища тоталітарної педагогіки зумовили утвердження в школах подвійних стандартів. Маркерами педагогічного дискурсу, що, як відомо, є інституційним [Карасик 2004: 250 – 266], в українській школі дотепер є стандартизовані словосполучення, мовні штампи, які виникли в радянську епоху, поширення своєрідного варіанта науково-навчального підстилю, чимало елементів якого скальковані з відповідного підстилю російської мови. Треба зазначити, що якість української мови, якою послуговуються учасники педагогічного дискурсу, відбиває деформовану мовну ситуацію, тож вона так само зумовлена впливом усіх трьох проаналізованих чинників, визначальних для мовної ситуації у сфері освіти загалом. Як слушно зауважує О. Б. Ткаченко, «унаслідок національної неповноти (і водночас соціальної) [...] утворюється спричинена нею неповнота культури в її найширшій розумінні [...], що викликає явне [...] “недокрів’я” мови, якій бракує розвиненої абстрактно-інтелектуальної лексики, а без неї не може нормально розвиватися ані наукова, ані навчальна література...» [Ткаченко 2014: 403]. Саме на цій підставі важливим параметром дослідження мовної ситуації в пострадянській Україні П. Ю. Гриценко вважає стан власне української мови, зумовлений зміною розподілу функційного поля між українською та російською мовами – особливо у сферах, де за радянських часів російську мову використовували безальтернативно (армія та інші силові структури) або паралельно з українською (державне управління, освіта, судова система) [Гриценко 2003: 18 – 19]. Про фрагментарність наукових студій з проблем мовної ситуації в шкільній освіті свідчить той факт, що перелічені вище комунікативні вияви мовної взаємодії залишаються не обрахованими офіційною статистикою, основним критерієм якої досі була кількість учнів,

залучених до навчання українською мовою. Варто наголосити, що парадоксальна суперечність в аналізі реальних освітніх систем уже давно потрапила в поле зору теоретиків освіти. Свого часу Дж. Д'юї наголошував, що «в історії теорії освіти помітним є протистояння між ідеєю про внутрішній розвиток освіти і ідеєю про те, що її розвиток відбувається завдяки зовнішнім чинникам» [Д'юї 2003: 20].

Мовна ситуація в Україні стала об'єктом дослідження українських мовознавців та соціологів із проголошенням незалежності України. Моніторингові соціологічні дослідження, а також соціолінгвістичні розвідки заклали підґрунтя для об'єктивних висновків за кількісними параметрами. Відстеженню змін у мовній ситуації в Україні присвячено кілька запитань у моніторингових дослідженнях Інституту соціології НАН України, результати яких висвітлено в колективних працях – «Українське суспільство. Двадцять років незалежності. Соціологічний моніторинг» (2011), «Українське суспільство 1992 – 2012. Стан та динаміка змін. Соціальний моніторинг» (2012) та «Українське суспільство 1992 – 2013. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг» (2013). На результатах масового опитування ґрунтується колективна монографія Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України «Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом» (2008). Комплексний підхід до аналізу мовної ситуації в Україні покладено в основу аналітичних матеріалів за результатами проекту «Мовна політика в Україні: антропологічні, лінгвістичні аспекти та подальші перспективи», виконаного за підтримки програми INTAS, – «Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації» (2008), а також дослідження О. І. Вишняка «Мовна ситуація та статус мов в Україні: динаміка, проблеми, перспективи (соціологічний аналіз)» (2009). Проблем функціонування мов в Україні торкаються в соціологічних дослідженнях, що мають на меті з'ясувати зміни в ціннісних орієнтаціях українців – наприклад, «Українське суспільство та європейські цінності», «Молодь України» (2017).

Важливе значення для випрацювання методики аналізу мовної ситуації в соціолінгвістичному аспекті мало дослідження Г. М. Залізняка, Л. Т. Масенко «Мовна ситуація Києва: день сьогоднішній та прийдешній» (2001). Ці та інші соціологічні та соціолінгвістичні дослідження дали змогу накопичити переконливу емпіричну базу даних для об'єктивного аналізу стану функціонування мов в Україні. Однак недоліком більшості опитувань, на думку О. І. Вишняка, є те, що вони ґрунтуються на дуже обмеженому колі показників: зокрема, у регулярних моніторингових дослідженнях Інституту соціології НАН України використовують лише два показники: 1) рідна мова (без визначення, що розуміють під «рідною мовою»); 2) мова спілкування в родині (вдома)» [Вишняк 2008: 34]. Наслідком такого підходу, на думку П. Ю. Гриценка, стало те, що в працях, присвячених аналізу мовної ситуації в Україні, здебільшого йдеться про окреслення тенденцій, основних напрямків змін за визначеними базовими параметрами. «Проте нерідко, – наголошує мовознавець, – спостерігаємо випадки, коли, фіксуючи зміни за окремими параметрами чи описуючи факти динаміки розрізнених елементів структури чи функцій мови, дослідники вдаються до таких узагальнених оцінок та моделювання перспектив розвитку, на які не уповноважують спостереження; така невідповідність між емпіричною базою свідчень і висновками провокує непорозуміння, підважує довіру до висновків» [Гриценко 2003: 17]. Крім того, у соціологічних дослідженнях майже не враховують якісні параметри аналізу мовних ситуацій, оскільки такі параметри передбачають лінгвістичні засади оцінки тих або тих мовних явищ, що виходить за межі компетентності соціологічних служб.

Спадком радянських часів, коли українська соціолінгвістика розвивалася в межах радянського мовознавства, варто вважати політичну заангажованість досліджень мовних ситуацій. Про ідеологічні настанови розгортання в Україні соціолінгвістичних досліджень за радянського періоду свідчить, приміром, праця «Украинско-русское двуязычие. Социологический аспект» (1988). Практику маніпулювання соціологічними даними відповідно

до ідеологічних настанов у незалежній Україні аналізує О.Г. Руда в монографії «Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі» (2012).

Через брак комплексних моніторингових досліджень мовної взаємодії в Україні українські мовознавці зосереджувалися у своїх студіях передусім на двох аспектах: аналізі реального стану функціонування української мови в окремих регіонах та виявах деструктивного асиміляційного впливу російської мови на українську в різних комунікативних сферах.

Комплексний підхід до аналізу мовної ситуації в Україні покладено в основу фундаментальних досліджень І. М. Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація» (1965), Ю. В. Шевельова «Українська мова в першій половині ХХ століття (1900 – 1941): Стан і статус» (1987). Проте, як зазначають самі дослідники, ґрунтуються їхні праці на обмеженій джерельній базі.

До питань історії формування мовної ситуації в Україні зверталися П. Ю. Гриценко, Л. Т. Масенко, М. Мозер, Л. В. Струганець, О. О. Тараненко, О. Б. Ткаченко, В. В. Німчук, Г. П. Півторак, І. Д. Фаріон, Н. П. Шумарова. Дослідників цікавлять передусім витоки українсько-російського білінгвізму, формування мовного середовища міст, причини нерівномірного мовного розвитку в територіальному вимірі та за типом населеного пункту, виникнення і поширення мішаного українсько-російського мовлення, деструктивний вплив тоталітаризму на українську мову. Особливості функціонування радянської «новомови» в Україні аналізують О. В. Зарецький, Л. Т. Масенко, І. Є. Ренчка. Територіальні особливості мовної ситуації в Україні у функційному аспекті є предметом аналізу в публікаціях К. В. Балабухи, І. І. Браги, Т. М. Бурди, А. П. Загнітка, О. В. Зубарева, І. О. Кудрейко, С. А. Мартос, Л. Т. Масенко, Т. М. Миколенко, О. Г. Рудої, С. О. Соколової, І. М. Цар, А. П. Чучвари, О. В. Шевчук-Клюжевої, О. В. Шинкаренко та ін. Мікросоціолінгвістичний зріз мовної ситуації подано в працях Т. В. Кузнецової, І. Р. Процик. Вияви мовної ситуації у сферах ділового спілкування й торгівлі окреслено в дослідженнях В. Л. Шелудько та

М. О. Гонтар; у ЗМК – О. Г. Рудої. Зміни в мовній ситуації України у зв'язку з глобалізаційними процесами, зокрема вплив англійської мови на мовний ландшафт українських міст, аналізують О. М. Демська, В. Д. Радчук. Відбиття мовної ситуації в Україні в мовній свідомості носіїв мови є предметом дослідження О. І. Михальчук та П. О. Селігея.

Теоретичні засади аналізу мовної ситуації в Україні поглиблено в працях Б. М. Ажнюка, В. М. Брицина, П. Ю. Гриценка, С. Я. Єрмоленко, Л. Т. Масенко, Г. П. Мацюк. С. О. Соколової, О. О. Тараненка, Н. П. Шумарової, Г. М. Яворської.

Аналіз мовної ситуації у сфері освіти в Україні – один із напрямів соціолінгвістичного дослідження в межах проекту «Мовна політика в Україні: антропологічні, лінгвістичні аспекти та подальші перспективи». За результатами дослідження проаналізовано правове забезпечення врегулювання мовної ситуації в освітній галузі, визначено й витлумачено об'єктивні показники використання державної української мови та мов національних меншин в освітньому просторі України (кількість шкіл, класів за мовою навчання, чисельність учнів / студентів, охоплених навчанням; аналіз навчальних планів за кількістю годин, передбачених на вивчення мов; використання мов на уроці та поза уроками тощо). У розвідці за результатами дослідження О. В. Калиновська прагне знайти кореляцію між реальним станом мовної ситуації у сфері освіти й інтенціями тих, хто навчався, навчається чи навчає [*Калиновська 2008*: 196 – 233].

Виявити зміни в оцінці мовної ситуації в Україні, зокрема в мовній практиці дошкільних, загальноосвітніх, вищих навчальних закладів, за допомогою анкетування мали на меті учасники проекту «Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі». Отримані соціолінгвістичні дані узагальнено в збірнику «Соціолінгвістичний моніторинг мовою статистики» (2006).

Отже, **актуальність** дослідження пов'язана з поглибленням розуміння мовної ситуації як багаторівневого явища, що охоплює не лише функційне

поле мовної взаємодії в кількісному вимірі (демографічна й комунікативна потужність), а й дискурсивний простір у якісних характеристиках власне мови, що відбиваються на всіх її рівнях. Такий підхід зумовлює залучення до аналізу мовної ситуації в українській шкільній освіті кількісних, якісних та оцінних параметрів, застосування в комплексі кількісних методів, елементів дискурсивного та контент-аналізу, що відкриває перспективу об'єктивації зв'язків у системі «мова – суспільство», наукового обґрунтування механізмів впливу на мову за посередництва мовної свідомості та мовної поведінки соціальних груп та індивідів.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано в межах наукової проблематики відділу стилістики, культури мови та соціолінгвістики «Сучасний український ідіолект: соціокомунікативні аспекти репрезентації» (державний реєстраційний номер 0107U000990), «Мовний побут сучасного українського міста» (державний реєстраційний номер 0111U001186) і «Територіальні та соціокультурні умови функціонування української мови в Україні» (державний реєстраційний номер 0116U002437).

Тему дисертації затверджено на засіданні наукової ради «Українська мова» Інституту української мови НАН України (протокол № 74 від 29 червня 2016 р.).

Метою дисертаційної праці є комплексне дослідження сучасної мовної ситуації в шкільній освіті в Україні із залученням кількісних, якісних та оцінних параметрів.

Поставлена мета зумовила розв'язання таких **завдань**:

- 1) дослідити історичні передумови формування мовної ситуації у сфері шкільної освіти в Україні;
- 2) проаналізувати кількісні параметри мовної взаємодії у сфері шкільної освіти в Україні на початку XXI століття;

- 3) виявити регіональні особливості мовної ситуації в шкільній освіті та відмінності за типом поселення, їх відбиття в мовних практиках учителів та учнів;
- 4) обґрунтувати незбіжність офіційної статистики та реальних фактів функціонування мов у середовищі загальноосвітніх навчальних закладів і визначити параметри цієї незбіжності;
- 5) простежити залежність сприймання й оцінки мовної ситуації у сфері освіти від повсякденної мови та мовних преференцій мовців, дослідити її зумовленість мовною ситуацією в регіональному вимірі;
- 6) схарактеризувати відмінності в оцінці потенційних заходів держави з урегулювання мовної ситуації у сфері шкільної освіти в групах мовців за регіоном проживання, типом поселення, повсякденною мовою та віком;
- 7) визначити чинники, що зумовлюють мовну поведінку школярів у загальноосвітніх навчальних закладах та виявити закономірності вибору мови під час спілкування в школі;
- 8) проаналізувати типи білінгвальної поведінки школярів в офіційній та напівофіційній комунікації в закладах освіти, виявити ступінь зумовленості цих типів конфігурацією мовної ситуації у сфері шкільної освіти;
- 9) розробити класифікацію типів мовної поведінки школярів в умовах білінгвізму;
- 10) виявити ознаки деформованої мовної ситуації в українській шкільній освіті в щоденній мовній практиці – у мовній поведінці вчителів та учнів, у дискурсі шкільних підручників;
- 11) проаналізувати рудименти тоталітарної мови в педагогічному дискурсі;
- 12) простежити механізми подолання тоталітарних дискурсивних практик у шкільній освіті;

13) обґрунтувати потребу активної мовної політики держави у сфері шкільної освіти, розкрити механізми комунікативного употужнення державної української мови в цій царині та подолання в ній посттоталітарних деформацій.

Об'єкт дослідження – мовна ситуація у сфері шкільної освіти України на початку XXI століття.

Предмет дослідження – параметри функціонування української мови в освітній сфері в умовах білінгвізму.

Джерельну базу дослідження становлять 1) нормативні документи профільного міністерства, відповідно до яких у різні роки відбувалося регулювання використання мов у загальноосвітніх школах (навчальні плани для шкіл різних типів, навчальні програми, міністерські накази тощо від 1918 р. і до сьогодні); 2) тексти шкільних підручників історії України (1565 с.) та української мови (584 с.); 3) усне мовлення учнів та вчителів (10 годин аудіозаписів), записаних авторкою в київських школах; 4) матеріали цільового анкетування підлітків, учнів 10 – 11 класів, проведеного авторкою впродовж весни 2014 р. у Києві, Житомирі, Білій Церкві, Полтаві та Черкасах (загалом 500 анкет, по 100 анкет з кожного міста); 5) матеріали масового статистично достовірного опитування в межах Проекту № 62700395 Фонду Фольксваген «Bi- and multilingualism between conflict intensification and conflict resolution. Ethno-linguistic conflicts, language politics and contact situations in post-Soviet Ukraine and Russia» («Бі- та мультилінгвізм: між інтенсифікацією та розв'язанням конфлікту. Етнолінгвістичні конфлікти, мовна політика і контактні ситуації в пострадянських Україні і Росії») – понад 2000 респондентів.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше в українському мовознавстві здійснено комплексний аналіз мовної ситуації у сфері шкільної освіти в Україні за кількісними, якісними й оцінними параметрами. Обґрунтовано зумовленість взаємодії української та російської мов в шкільній освіті конфігурацією загальнодержавної мовної ситуації,

закономірностями спонтанної комунікації, мовною поведінкою й звичками учасників навчального процесу, сформованими під впливом мовної ситуації в конкретному регіоні. Виявлено ознаки деформованої мовної ситуації в мовних практиках учителів та учнів, а також у дискурсі шкільних підручників. Запропоновано концепцію взаємодії компонентів мовної ситуації в освітній галузі мовно неоднорідного посттоталітарного суспільства на етапі розбудови незалежної держави.

Теоретичне значення праці визначають: а) поглиблення розуміння базових понять соціолінгвістики – таких як «мовна ситуація», «мовна політика», «мовна свідомість», «мовна поведінка», «мовна лояльність», «мовна стійкість», «білінгвізм», «інтерференція», «мовні контакти»; б) обґрунтування методології комплексного аналізу мовної ситуації за кількісними, якісними та оцінними параметрами; в) розроблення типології моделей мовної поведінки школярів в умовах білінгвізму; г) випрацювання методики застосування до аналізу мовної ситуації дискурсивного та контент-аналізу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що сформульовані теоретичні положення та інтерпретований емпіричний матеріал можуть бути використані: а) для написання нових праць із соціолінгвістики, історії української мови, загального мовознавства, психолінгвістики, лінгводидактики; б) для поглибленого вивчення мовної ситуації в Україні, зокрема її посттоталітарних деформацій та асиміляційного впливу російської мови внаслідок політики русифікації в СРСР; в) для написання підручників і навчальних посібників із соціолінгвістики, загального мовознавства, психолінгвістики, історії української мови, лінгводидактики, підручників для загальноосвітніх навчальних закладів, що частково реалізовано в підручниках, підготовлених дисертанткою самостійно або в співавторстві; г) у викладанні курсів соціолінгвістики, історії української мови, загального мовознавства, психолінгвістики, лінгводидактики; д) для розроблення заходів з комунікативного употужнення державної української мови у сфері шкільної освіти.

Достовірність отриманих результатів і висновків забезпечило використання соціолінгвістичних *методів*: анкетування, невключеного та включеного спостереження, інтерв'ю (для збору емпіричного матеріалу); статистично-математичних методів – *кількісного методу* (для інтерпретації результатів масового опитування, зокрема для встановлення кореляцій за кількісними параметрами, а також інтерпретації даних цільового анкетування); *дискурсивного* та *контент-аналізу* текстів шкільних підручників (для виявлення та аналізу рудиментів тоталітарної мови).

Особистий внесок здобувача. Усі результати отримані автором самостійно, переважна більшість публікацій одноосібні; у публікаціях, опублікованих у співавторстві, авторів належать: визначення завдань, аналіз нормативних документів та даних масового опитування, формулювання висновків щодо освітньої галузі й моделювання мовної поведінки в майбутньому.

Апробація результатів дисертації. Концепцію та результати дослідження обговорено на засіданні відділу стилістики, культури мови та соціолінгвістики Інституту української мови НАН України (протокол № 7 від 8 жовтня 2019 р.).

Основні положення дисертації викладено в доповідях на таких наукових заходах:

– *міжнародних наукових та науково-практичних конференціях*: «Українська соціолінгвістика початку ХХІ ст.: напрями, здобутки, перспективи» (Київ, 2010), «Діалог культур. Східнослов'янські мови у контакті з польською та іншими європейськими мовами» (Бидгощ, Польща, 2012), «Мова і суспільство» (Київ, 2012), «Мовні права в сучасному світі» (Київ, 2012), XV Міжнародний з'їзд славістів (Мінськ, Білорусь, 2013), «Україністика: традиції та сучасність» (Варшава, Польща, 2013), «Мови і світ: дослідження та викладання» (Кіровоград, 2015), «Бі- і мультлінгвізм: між інтенсифікацією і розв'язанням мовного конфлікту. Етнолінгвістичні конфлікти, мовна політика і контактні ситуації в Україні та Росії» (Гіссен,

Німеччина, 2017), XVI Міжнародний з'їзд славістів (Белград, Сербія, 2018), «Осягнути багатомовність» (Варшава, Польща, 2018), IX Міжнародний конгрес україністів (Київ, 2018), «Соціолінгвістичне знання як засіб формування нової культури безпеки: Україна і світ» (Львів, 2018), «Мови в конфліктних ситуаціях. Виклики і перспективи – Росія та Україна» (Гіссен, Німеччина, 2019);

– *всеукраїнських наукових та науково-практичних конференціях*: Всеукраїнський соціолінгвістичний семінар (Львів, 2012, 2013, 2015), «Українська мова в засобах масової комунікації сьогодні» (Київ, 2013), «Мова, культура, самоідентифікація» (Київ, 2013), «Шкільна літературна освіта: вчора, сьогодні, завтра» (Київ, 2016), «Компетентнісний підхід в освіті: сутність, проблеми, перспективи» (Рівне, 2017), «Професійна комунікація: національна ідентичність у багатомовному світі» (Черкаси, 2018).

Публікації. Основний зміст дисертації викладено в монографії «Українська мова в українській школі на початку XXI століття: соціолінгвістичні нариси» (Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019; 30,0 друк. арк.) та в 50 статтях, опублікованих у наукових виданнях (із них 18 – у фахових виданнях України, 6 – у закордонних).

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаної літератури (312 позицій), додатка А (Список публікацій за темою дисертації. Апробація результатів дослідження), додатка Б (Анкета для проведення цільового опитування школярів), 59 таблиць та 56 діаграм. Загальний обсяг праці – 525 с. Обсяг основного тексту – 411 с.

Розділ 1

МОВНА СИТУАЦІЯ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІОЛІНГВІСТИКИ

1.1. Поняття мовної ситуації в соціолінгвістичних студіях

Поняття «мовна ситуація» належить до базових у соціолінгвістиці, оскільки окреслює об'єкт дослідження цієї мовознавчої науки, а також пов'язує соціолінгвістичний аналіз побутування певних мов із практиками мовного планування, застосовуваними в різних країнах. Усвідомлення цього зв'язку дало підстави визначати мовну ситуацію як основний параметр в оцінці мовної політики [Шевчук-Клюжева 2015: 7]. Власне, виокремлення соціолінгвістики як нової мовознавчої дисципліни в 60-х рр. минулого століття пов'язане з формулюванням проблеми дослідження функціонування мов у певних соціокомунікативних системах – у різних державах, у різні історичні періоди та за різних політико-правових умов. У. Вайнрайх обґрунтовував своє зацікавлення дослідженням мовних ситуацій у регіонах, яким властива особлива мовна строкатість, роллю мовців, що володіють кількома мовами, у збереженні вражаючої одноманітності у сфері культури [Вайнрайх 1999: 7]. Поняття «мовна ситуація» або «лінгвістична ситуація», як наголошують автори першого на радянських теренах підручника з соціолінгвістики О. Д. Швейцер, Л. Б. Нікольський, посилаючись на англійські праці, у яких фігурують терміни «language situation» і «linguistic situation», використовували ще в 30-ті рр. ХХ ст. американські та західноєвропейські мовознавці, які досліджували мови Африки та Азії, що забезпечували комунікацію в певній країні або на певній території [Швейцер, Нікольський 1978: 86]. Що ж до соціолінгвістичного визначення поняття «мовна ситуація», то пальму першості в цьому автори цитованого підручника віддають Ч. Фергюсону, який у 60-ті рр. запропонував уживати термін «мовна ситуація» (language situation) стосовно загальної конфігурації

використання мови в певний час і в певному місці, що передбачає аналіз таких даних: кількість мов, що використовують у певному ареалі, які саме це мови, кількість мовців для кожної з мов, умови, за яких відбувається функціонування мов і ставлення до цих мов у суспільстві [*Швейцер, Никольский 1978: 86*].

Поглибивши міркування Ч. Фергюсона, Л. Б. Нікольський пов'язав уживання терміна «мовна ситуація» із процесом взаємодії функційно стратифікованих мовних утворень під впливом соціуму і мовної політики, що розпадається на низку станів. Кожен із таких станів, на думку мовознавця, і є мовною ситуацією. Докладно аналізуючи етапи термінологізації поняття «мовна ситуація» в зарубіжній соціолінгвістиці, автори підручника покликаються на висновки А. Мартіне, У. Стюарта, Ч. Фергюсона, цитують дефініції своїх радянських колег, зокрема В. О. Авроріна, Ю. Д. Дешерієва, узагальнюючи насамкінець, що термін «мовна ситуація» варто витлумачувати як сукупність мовних утворень, що обслуговують континуум спілкування в певній етнічній спільноті або в адміністративно-територіальному об'єднанні [*Швейцер, Никольский 1978: 101*].

Варто зазначити, що кожне наступне видання підручника з соціолінгвістики в радянські і пострадянські часи спиралося на запропонований О. Д. Швейцером, Л. Б. Нікольським огляд, і фактично цей підхід успадкувала й українська соціолінгвістика, де навіть у найсвіжіших виданнях (наприклад, у «Нарисах з соціолінгвістики» Л. Т. Масенко [*Масенко 2010: 106 – 108*] або «Прикладній соціолінгвістиці» Г. П. Мацюк [*Мацюк 2009: 42 – 44*]) поняття мовної ситуації висвітлено за логікою, якою послуговувалися автори цитованого навчального посібника або й новіших видань – приміром, М. Б. Вахтін, Є. В. Головка в підручнику «Соціолінгвістика і соціологія мови» [*Вахтин, Головка 2004: 46 – 48*], де, власне, переказано основні положення зі згаданих радянських видань¹. До

¹ Порівняймо, зокрема, визначення мовної ситуації в навчальних посібниках Л. Т. Масенко та

аналізу традиційних підходів у визначенні поняття «мовна ситуація», на які спираються українські соціолінгвісти, вдається Я. Г. Жовніренко в статті «Визначення терміна *мовна ситуація* в лінгвістичній енциклопедичній літературі» [Жовніренко 2013]. Водночас варто наголосити, що англійський відповідник поняття «мовна ситуація» – *language situation*, запропонований Ч. Фергюсоном, – уживаний здебільшого в англословних перекладних публікаціях, підготовлених авторами з пострадянських теренів, пор.: «Мовна ситуація у Люксембурзі» [Weber 2013: 170 – 229], «Мовна ситуація в Фінляндії» [Sirkkku 2002: 95 – 202], «Досліджуючи мовну ситуацію в Африці» [Tunde 2012: 272 – 293], «Мовна ситуація в Швейцарії: оновлене дослідження» [Pap 1990: 109 – 148], «Мовна ситуація в Естонії» [Verschik 2005: 283 – 316] тощо.

У класичних працях із соціолінгвістики західноєвропейських та американських дослідників умови функціонування та вживання мов аналізують у системі координат, визначеній поняттями «білінгвізм», «диглосія», «мультилінгвізм», а також відповідно до соціологічної (функційної) класифікації мов і мовних утворень, зокрема і їхнього юридичного статусу.

Загалом на підставі аналізу лінгвістичної літератури доречно говорити про вузьке та широке трактування поняття «мовна ситуація».

За вузького трактування мовні ситуації витлумачують як лінгвогеографічну (ареальну) єдність мов, які сусідять у межах соціуму, взаємодіючи між собою [Мечковская 2001: 160]. О. Шевчук-Клюжева цей підхід пов'язує з американською соціолінгвістичною школою,

М. Б. Вахтіна, Є. В. Головка: 1) «Мовною ситуацією називають сукупність форм існування однієї мови або сукупність мов, які використовуються в межах певних географічних регіонів чи адміністративно-політичних утворень для забезпечення комунікативних потреб» (Л. Масенко, 2010); 2) «Языковая ситуация – совокупность форм существования одного языка или совокупность нескольких языков в их социальном и функциональном взаимодействии в пределах определенных территорий: регионов или административно-политических образований» (Н. Б. Вахтин, Е. В. Головка, 2004). Майже тотожні визначення повторюють дефініцію з «Лінгвістичного енциклопедичного словника» за редакцією В. Н. Ярцевої, пор.: «Языковая ситуация – совокупность форм существования (а также стилей) одного языка или совокупность языков в их территориально-социальном взаимоотношении и в функциональном взаимодействии в границах определенных географических регионов или административно-политических образований (Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 616).

наголошуючи, що, за традицією, мовні ситуації в ній визначають «як сукупність даних про кількість мов, якими користуються в певній країні чи географічному ареалі, про стан і характер діалектів, про кількість носіїв певної формації та вартісне орієнтування носіїв щодо функціонування формацій у різних мовних суспільствах» [Шевчук-Клюжева 2015: 7]. Покликаючись на теоретичні розвідки, дослідниця наголошує, що через різний соціальний статус носіїв мовних кодів між мовними формаціями конкретного мовного суспільства завжди наростає напруження. Власне, цей конфлікт і становить сутність мовної ситуації [Виденов 2000: 195 – 196]. Для свого дослідження О. Шевчук-Клюжева випрацювала таку дефініцію, пор.: «Мовна ситуація – це характеристика особливостей конкретної території щодо побутування усіх можливих форм одного чи декількох мовних кодів у межах певного колективу» [Шевчук-Клюжева 2015: 9].

За ширшого підходу в трактуванні мовну ситуацію визначають як суспільний стан національної спільноти, характер її мовної свідомості, пов'язаної із задоволенням комунікативних потреб за допомогою однієї або кількох мов. У межах цього підходу мовні ситуації витлумачують як «умови і стан функціонування мов та конкретні сфери їх використання» [Гриценко 2003: 15]. Подібне широке тлумачення обстоюють В. І. Беліков, Л. П. Крисін, які визначають мовну ситуацію як стан соціально-комунікативної системи в певний період її функціонування. Тож, на думку дослідників, для поняття «мовна ситуація» найбільше важить фактор часу [Беліков, Крысин 2001: 26 – 27]. За широкого трактування поняття «мовна ситуація» перестає бути соціолінгвістичною абстракцією, оскільки проєктується на мовну поведінку конкретного мовця, її формує розмаїття щоденних мовних практик з усіма суперечностями й парадоксами. У зв'язку з цим С. Я. Єрмоленко зауважує, що мовна ситуація – це сукупність умов, які характеризують визначені законом і насправді реалізовані правила мовної поведінки громадян [Єрмоленко 2007]. Такий аспект аналізу мовних ситуацій І. О. Кудрейко співвідносить із поняттям «мовний портрет міста»,

наголошуючи, що комплексний опис мовної ситуації дає змогу «узагальнити мовні явища, притаманні певному колу людей, які мешкають у межах однієї території й об'єднані за національними, віковими, соціальними, професійними, статевими та іншими ознаками» [Кудрейко 2011: 1].

В енциклопедії «Українська мова» поняття «мовна ситуація» визначено як «притаманний суспільству спосіб задоволення комунікативних потреб за допомогою однієї або кількох мов» [Брицин 2004: 361] і безпосередньо пов'язано з мовною політикою, пор.: «Мовній ситуації в Україні у зв'язку зі зміною мовної політики властиві процеси протиборства старих стереотипів і нових тенденцій мовного планування» [Брицин 2004: 361].

1.2. Проблема параметрів аналізу мовних ситуацій

У соціолінгвістичній традиції обґрунтовано низку параметрів, за якими аналізують мовні ситуації в різних країнах та сферах функціонування мов. Передусім соціолінгвісти звернули увагу на такі показники, як функціональна завантаженість мовних кодів, які використовують у певних соціальних спільнотах, та соціальний статус комунікантів [Шевчук-Клюжева 2015: 8]. Н. Б. Мечковська, узагальнюючи світовий досвід, параметрами аналізу мовних ситуацій вважає, зокрема, 1) кількість мов (мовних утворень), які визначають конфігурацію мовної ситуації (за цим параметром мовні ситуації характеризують як одно- чи багатокomпонентні); 2) кількість етнічних мов, що функціонують у певному просторі (відповідно розрізняють одномовні, двомовні, тримовні тощо мовні ситуації); 3) демографічну потужність мов (демографічно рівноважні й нерівноважні мовні ситуації); 4) кількість комунікативних функцій, які реалізує кожна з мов, тобто комунікативна потужність кожної з мов (комунікативно збалансовані і незбалансовані мовні ситуації); 5) юридичний статус мов, які визначають конфігурацію мовної ситуації (мовні ситуації з однаковим юридичним статусом мов та мовні ситуації, у яких юридичний статус мов відрізняється); 6) ступінь генетичної близькості мов (за цим параметром,

наприклад, розрізняють близькоспоріднену двомовність, неблизькоспоріднену чи взагалі неспоріднену двомовність); 7) етнічне коріння мови, престижної в аналізованій мовній ситуації, – чи є ця мова автохтонною чи запозиченою внаслідок бездержавного існування (колоніального статусу) корінного населення; 8) оцінку мов суспільством, або престиж мов (диглосний чи недиглосний білінгвізм) [Мечковская 2000: 101 – 102]. Ці параметри, як слушно зауважує дослідниця¹, не пов'язані ієрархічними відношеннями; вони є настільки різноспрямованими, що навряд чи на їх підставі можна вибудувати єдину, прийнятну для всього розмаїття мовних ситуацій у світі класифікацію. Очевидно, що така класифікація була б цікавою в теоретичному плані – як один з вимірів соціальної типології мов. Утім, більшість досліджень мовних ситуацій зумовлені суто практичними потребами регулювання мовного співжиття в певних соціумах (країнах, регіонах, адміністративно-політичних утвореннях), зокрема у зв'язку з проблемою забезпечення мовних прав і збереження та розвитку мовного розмаїття. Саме тому здебільшого мовні ситуації порівнюють на підставі кількох параметрів, які надаються для зіставлення в порівнюваних умовах. Водночас формальне зіставлення окремих параметрів в аналізі різних з походження мовних ситуацій часто призводить до хибних висновків або саме по собі стає підставою для маніпуляцій. Наприклад, в обговореннях в українському політичному та публіцистичному дискурсі можливості запровадження двох офіційних мов прихильники офіційної українсько-російської двомовності нерідко аргументують моделями мовного облаштування Бельгії чи Канади, замовчуючи історичні та політичні умови, які визначили конфігурацію мовної ситуації в кожній з цих країн. Таке апелювання до мовних ситуацій в інших країнах О. Г. Руда розглядає як приклад маніпуляції, заснованої на використанні аналогій. Дослідниця

¹ Попри прагнення врахувати все розмаїття параметрів аналізу мовних ситуацій у світі, дослідниця не уникнула у своїх висновках певних суперечностей. Зокрема перший та другий параметри в її класифікації видаються тотожними, адже не зрозуміло, чим критерій «кількість мов» відрізняється від критерію «кількість етнічних мов»; очевидно, що йдеться про той самий показник, проте по-різному термінологізований. Варто погодитися з Н. Б. Мечковською, що для аналізу й опису конкретної мовної ситуації доречно обирати свій набір критеріїв, що дасть змогу якнайповніше врахувати її своєрідність.

зауважує, що подібні матеріали «здебільшого не містять лінгвістичного й демографічного аналізу, історії мовного питання в країнах, але покликані, за задумом авторів, проілюструвати можливі (вже вдало реалізовані) варіанти запровадження «гармонійної» офіційної двомовності (а надто багатомовності)» [Руда 2012: 142]. Обґрунтовуючи некоректність аналогій між мовними ситуаціями в Україні та в Ірландії, Канаді або Білорусі,

О. Г. Руда пише про те, що хоч подібність і можна знайти за якимсь одним параметром, проте цей параметр не є визначальним для оцінки мовної ситуації загалом, адже «пріоритетними в рамках питання мови є зовсім інші характеристики» [Руда 2012: 144].

Узагальнюючи різні підходи до вивчення мовних ситуацій, соціолінгвісти обґрунтовують потребу комплексного аналізу, за якого мовну взаємодію в певному соціумі досліджують за якісними, кількісними та оцінними характеристиками. Кількісні характеристики визначають кількість ідіомів (мов, діалектів, наріч, варіантів) на певній території, кількість мовців, які використовують кожен з них, кількість комунікативних сфер, що їх обслуговує кожен з ідіомів. Якісні характеристики мовної ситуації засвідчують співвідношення ідіомів (споріднені чи неспоріднені, різновиди однієї мови чи різні мови тощо), функційну відмінність чи подібність (рівнозначність / нерівнозначність) ідіомів, характер ідіома, що домінує. Оцінні характеристики – це зовнішні й внутрішні оцінки ідіомів за різними ознаками: комунікативна потужність, престижність, естетична вартість тощо.

Варто зауважити, що такий комплексний аналіз мовних ситуацій, попри його обґрунтованість, на практиці є рідко застосовуваним. Дається взнаки політична заангажованість досліджень мовних ситуацій, висока вартість масових соціологічних обстежень, дистантні умови дослідження тощо. Унаслідок різних причин соціологічні та соціолінгвістичні описи мовних ситуацій здебільшого є фрагментарними й політично мотивованими.

П. Ю. Гриценко у зв'язку з об'єктивною складністю досягнення вичерпного опису мовних ситуацій пише про те, що в подібних студіях, які

стосуються України, здебільшого йдеться про окреслення тенденцій, основних напрямків змін за визначеними базовими параметрами. «Проте нерідко, – наголошує мовознавець, – спостерігаємо випадки, коли, фіксуючи зміни за окремими параметрами чи описуючи факти динаміки розрізнених елементів структури чи функцій мови, дослідники вдаються до таких узагальнених оцінок та моделювання перспектив розвитку, на які не уповноважують спостереження; така невідповідність між емпіричною базою свідчень і висновками провокує непорозуміння, підважує довіру до висновків» [Гриценко 2003: 17].

Більш-менш репрезентативними є матеріали, в основу яких покладено аналіз кількісних характеристик мовної взаємодії, що ґрунтуються на переписах населення, статистичних даних про функціонування мов у закладах освіти, книговидаванні тощо. Проте і тут трапляються парадокси – приміром, як ситуація із переписом населення в Україні: останній Всеукраїнський перепис проводили 2001 р., тож покликатися на його дані в сучасних умовах видається не зовсім коректним¹.

Непоодинокі випадки, коли аналіз мовних ситуацій лише на підставі кількісних параметрів виконує роль формальних декорацій, як свого часу статистичні дані розвитку економіки СРСР слугували своєрідним камуфляжем глибинних проблем у господарському житті держави, що намагалася розвивати економіку на підставі хибного принципу заперечення приватної власності. Наприклад, у найновішому російському виданні соціолінгвістичної енциклопедії «Мова і суспільство» [Язык и общество 2016: 872], підготовленої в Інституті мовознавства Російської академії наук, вміщено статті, де за однаковою схемою, яку автори визначають як формалізовано-описову, за однаковими кількісними та якісними показниками, мінімальну кількість яких обґрунтовано авторською методикою, проаналізовано мовні ситуації в усіх суб'єктах РФ, а також описано мовну ситуацію в Сибіру та в Республіці Крим – загалом 24 статті.

¹ Такі покликання мають сенс лише для порівняння.

На підставі опублікованих матеріалів складається враження, що мовному питанню в сучасній Росії приділено належну увагу й міноритарні мови мають у цій державі підтримку і захист. Щоправда, глибший аналіз статей енциклопедії дає підстави для висновку про формальний підхід їхніх авторів у висвітленні мовних ситуацій у регіонах. Наприклад, аналізуючи мовні ситуації за параметром «Використання мов у сфері освіти», укладачі енциклопедії не оминають такої сфери, як видання навчальної літератури. У статті, присвяченій мовній ситуації в Дагестані, з цього приводу написано чотири речення, перше з яких таке¹: «Мовами Дагестану опубліковано видання навчальної і методичної літератури» [Колесник 2016: 712]. Ідеологічна мотивація простежується в статті, присвяченій мовній ситуації в Республіці Крим, у якій, до речі, автор відійшов від загальної схеми аналізу, зазначивши, що «возз'єднання Криму з РФ чітко окреслило межі відповідного історичного періоду й визначило особливості мовної ситуації, характерної для цього регіону» («воссоединение Крыма с РФ четко определило границы соответствующего исторического периода и особенности языковой ситуации, характерной для этого региона») [Дорофеев 2016: 743]. Ретельно проаналізувавши законодавчу базу, відповідно до якої функціонували мови на території Криму як автономної республіки в складі України, і не знайшовши ні однієї норми, яка б указувала на утиски чи обмеження у використанні там російської мови, автор доходить парадоксального висновку, пор.: «Однак протягом усього періоду перебування Криму в складі України кількість годин для вивчення російської мови в навчальних програмах для загальноосвітніх закладів неухильно скорочувалася, унаслідок чого в 2013 / 2014 навчальному році в 5 класі на вивчення російської мови передбачено тільки дві години на тиждень» («И тем не менее на протяжении всего периода пребывания Крыма в составе Украины количество часов для изучения русского языка в учебных программах для общеобразовательных организаций неуклонно сокращалось,

¹ Наведене далі речення, як і інші цитати з енциклопедії, подано в авторському перекладі, пор.: «На языках Дагестана имеются издания учебной и методической литературы».

вследствие чего в 2013 / 2014 уч. году в 5 классе на изучение русского языка отводилось всего два часа в неделю») [Дорофеев 2016: 745]. Упередженість висновку підтверджує й те, що про кількість годин на вивчення інших мов не згадано ¹.

Дані про реальне виростання мов в офіційній і (особливо!) неофіційній комунікації в автономних адміністративно-територіальних одиницях, зокрема про зміну кількості мовців між поколіннями, про сфери використання національних мов, передусім про чіткий розподіл і функційну нерівність російської державної мови та етнічних мов навіть тоді, коли ці мови мають статус офіційних, кількісний вимір ставлення молоді до національних мов тощо подано в цитованій енциклопедії без порівняння з попередніми періодами, через що не можна зробити висновок про динаміку описуваних мовних ситуацій. Приміром, у статті, присвяченій мовній ситуації в Республіці Мордовії, автори ілюструють рівень володіння російською та етнічними мовами в етнічних групах мовців даними тільки за 2003 р., хоч і без порівняння з іншими історичними періодами ці дані свідчать про деформований характер мовної ситуації в краї, пор.: зокрема, серед мордві відповіли, що вільно говорять, читають і пишуть російською 96,2 %, а мордовською мовою – тільки 37,3 % [Кондрашкіна 2016: 755].

Комплексний підхід до аналізу мовної ситуації в Україні покладено в основу фундаментальних досліджень І. М. Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація» (1965 р.) [Дзюба 2005], Ю. В. Шевельова «Українська мова в першій половині ХХ століття (1900 – 1941): Стан і статус» (1987 р.) [Шевельов 1998], а в новітній історії – у колективній монографії Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України «Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом» (2008 р.) [Мовна ситуація в Україні 2008], аналітичних матеріалах за результатами проекту «Мовна політика в Україні: антропологічні, лінгвістичні аспекти та подальші перспективи», виконаного за підтримки програми INTAS (2008 р.) [Мовна

¹ Детальний аналіз кількості годин, відведених на вивчення мов в Україні в різні історичні періоди у зв'язку з мовною політикою, простежено в Розділі 2.

політика 2008]. Намагання авторів кожної зі згаданих праць оцінити мовну ситуацію в Україні в різні історичні періоди із застосуванням комплексу параметрів є, однак, до певної міри декларацією намірів, оскільки їхні підходи й концептуальні висновки не обґрунтовані здебільшого рівноцінними емпіричними матеріалами.

Глибокий історичний аналіз формування мовної ситуації в Україні слугував підґрунтям І. М. Дзюбі для потрактування радянської мовної політики в Україні як русифікаційної, що була продовженням імперської асиміляційної політики, адже її «душею», як образно пише дослідник, залишався російський великодержавний шовінізм [*Дзюба 2005: 155*]. Водночас автор не мав змоги оперувати статистичними даними чи результатами масового опитування, що мало б на меті дослідити кількісні виміри реальної мовної ситуації в Україні, бо таких даних просто не було. Про ідеологічні настанови розгортання в Україні соціолінгвістичних досліджень за радянського періоду свідчить, зокрема, монографія «Украинско-русское двуязычие. Социологический аспект» (1988 р.) [*Украинско-русское двуязычие 1988*].

Ю. В. Шевельов, обґрунтовуючи методологію свого дослідження, зазначав, що прагнув з'ясувати не лише, *як* розвивалася мова, а й *чому* саме так [*Шевельов 1998: 7*]. Щоправда, дослідження «історичних чинників» тогочасного мовного законодавства (змін політичного курсу, соціальних зрушень), що впливали на вживання і внутрішній стан мови, було ускладнене недоступністю архівних матеріалів, територіальною відірваністю автора й неможливістю оцінити ситуацію зсередини та браком науково обґрунтованих, об'єктивних досліджень окресленого кола проблем у суміжних дисциплінах – історії, демографії, соціології, психології, політології тощо. Тому більшість міркувань та висновків Ю. В. Шевельова стосуються загальної схеми впливу соціуму на мовну ситуацію в Україні в першій половині ХХ ст., а не конкретних механізмів його реалізації. Характеризуючи внесок Ю. В. Шевельова в теорію аналізу мовної ситуації в Україні,

О. В. Шевчук-Клюжева наголошує на тому, що лінгвіст докладно описав саме чинники її формування, зауваживши, що у дво- чи багатомовних суспільствах мовець мусить вибирати, якій з мов віддавати перевагу у тій чи тій ситуації, а також брати до уваги юридичні, політичні, історичні, етнічні та інші чинники, через що «мовне питання неминуче перестає бути тільки лінгвістичним питанням, чи, краще сказати, безпосередньо лінгвістичним, а стає також – і то часто насамперед – питанням політичним, соціальним і культурним» [Шевельов 1998: 71].

У праці «Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом» аналізу мовної ситуації в Україні тематично присвячено перший розділ – «Стан мовної ситуації в Україні», у якому, крім іншого, висвітлено й методику соціологічних досліджень функціонування та статусу мов в Україні [Вишняк 2008а: 34 – 48]. Починаючи свою розвідку, О. І. Вишняк зауважує, що «суспільна актуальність проблеми не спричинила поширення емпіричної основи її вивчення» і що «в абсолютній більшості робіт вона вивчається та аналізується на дуже обмеженому колі показників» [Вишняк 2008а: 34]. З огляду на те, що аналіз мовної ситуації в Україні слугує тільки одним з аспектів щорічного моніторингового дослідження Інституту соціології НАН України, у ньому використовують лише два показники: рідна мова (без роз'яснення, як витлумачують це поняття дослідники) і мова спілкування в родині (вдома). Наявність тільки двох показників, – наголошує соціолог, – істотно обмежує можливості системного аналізу мовної ситуації та динаміки функціонування мов в Україні. В іншому розділі монографії О. І. Вишняк резюмує, що моніторингові загальнонаціональні дослідження мовної ситуації за дуже обмеженим колом показників дають лише часткові уявлення про динаміку мовної ситуації в Україні; крім того, зовсім немає даних з попередніх часів, оскільки в радянський період такі дослідження практично не проводили [Вишняк 2008: 75 – 85]. Про недосконалість такої методики свідчать результати моніторингових досліджень, проведених Інститутом соціології НАНУ, які спонукають до висновку, що поширення

українськомовних практик за роки незалежності не відбулося, а міжрегіональна диференціація мовних практик у сім'ях не тільки не зменшилася, а й дещо зросла [Вишняк 2009: 54 – 55], тож сподівання на автоматичне відродження українськомовного спілкування в результаті створення незалежної держави не мають, на думку соціолога, достатніх передумов [Вишняк 2009: 61]. «Процеси деукраїнізації і русифікації мовних практик не змогли зупинити ані проголошення української мови єдиною державною в «Законі про мову» Української РСР та Конституції України, ані українізація освітньої й телекомунікаційної сфери, ані інші кампанії на захист української мови», – пише О. І. Вишняк, обґрунтовуючи потребу дослідження особливостей функціонування мови в різних вікових і поколіннєвих групах.

Спробою закласти підвалини моніторингових зрізів мовної ситуації в Україні за кількісними та оцінними параметрами стало дослідження за програмою INTAS, анкета якого містила низку запитань, що мали на меті з'ясувати, з одного боку, ставлення громадян до таких проявів мовного життя, як державна політика в мовній сфері, престиж уживаних в Україні мов, суб'єктивна оцінка мовних середовищ (і в населених пунктах, і в регіонах, і в державі загалом, а з іншого – у різних сферах функціонування мови: у сфері освіти, у діяльності державних установ, у сфері торгівлі та послуг, у громадських місцях тощо). Наш досвід аналізу подібного матеріалу свідчить про те, що не всі можливості такого моніторингу було використано – частина матеріалу з бази даних залишилася не описаною і досі є цікавим матеріалом для дослідника.

Водночас у соціологічних дослідженнях майже не враховують якісні параметри аналізу мовних ситуацій, оскільки такі параметри передбачають лінгвістичні засади оцінки тих або тих мовних явищ, що виходить за межі компетентності соціологічних служб. Наприклад, роблячи висновок про характер двомовності українського населення на підставі відповідей респондентів, соціологи наголошують на масовому характері білінгвізму в

Україні: за даними моніторингу Інституту соціології НАН України, у 2011 р. 82 % дорослого населення країни вільно володіло українською мовою, а 84 % – російською. 10 % респондентів заявили, що можуть читати, писати українською і російською мовами, але мають певні проблеми з використанням цих мов у спілкуванні. Ті, хто не розуміє української мови, становлять 1 % опитаних, а ті, хто не розуміє російської мови, – 2 % [Шульга 2012: 21]. Такий стан двомовності М. О. Шульга характеризує як унікальний для європейських країн. Що ж до оцінки характеру двомовності українського населення з лінгвістичного погляду, то варто зауважити, що мовознавці не поділяють оптимізму соціологів. Зокрема, С. О. Соколова, аналізуючи за результатами опитування мовну поведінку киян, дійшла висновку, що менше половини тих, хто оцінив свою мовну компетенцію як *вільне володіння* і українською, і російською мовами (72,34 %), почуваються в обох мовах однаково комфортно, а решта респондентів віддають перевагу одній із мов (27,21 % – українській, 27,94 % – російській), тобто білінгвізм у них не є гармонійним [Соколова 2013: 45].

Сумніви щодо компетенції в російській мові російськомовними чи двомовними українцями висловлює і В. М. Труб, який наголошує, що «володіння обома мовами (хай і не однакове за ступенем) не є результатом їхнього спеціального вивчення, а зумовлене просто тим, що людина народилася та постійно (або давно) живе в просторі, де одночасно, хоча й по-різному, функціонують обидві мови. І, живучи в цьому просторі, мовець просто не може не орієнтуватися в цих мовах» [Труб 2010: 37].

Важливим параметром дослідження мовної ситуації в пострадянській Україні П. Ю. Гриценко вважає стан власне української мови, зумовлений зміною розподілу функційного поля між українською та російською мовами – особливо у сферах, де за радянських часів російську мову використовували безальтернативно (армія та інші силові структури) або паралельно з українською (державне управління, освіта, судова система). Розмірковуючи про вплив русифікаційної радянської політики у військовій сфері на систему

української мови, дослідник наголошує, зокрема, на гендерній деформації: мовлення чоловіків було більшою мірою уражене російським впливом, ніж мовлення жінок. «Перекодування з російської мови на українську, зокрема у сфері професійного спілкування військовиків, своїми наслідками збігається з [...] перекодуванням з української на російську, а саме – мовлення українізованих фахівців зберігає значну кількість російськомовних елементів, часто є суржиковим» [Гриценко 2003: 18 – 19].

Не менш важливим критерієм для всебічного аналізу мовної ситуації в Україні після проголошення незалежності П. Ю. Гриценко вважає появу на мовному функційному полі нових суб'єктів – представників таких меншин, як болгари, гагаузи, греки, словаки, поляки, румуни, молдавани, угорці, а повернення татар до Криму розширило коло мов на лінгвальній карті України. Для мовної ситуації в сучасній Україні важливим є чинник розподілу функційних сфер мов згаданих народів, зокрема й у сфері шкільної освіти, адже ці мови перебирають на себе частину функцій, виконуваних перед цим російською, рідше – українською мовами [Гриценко 2003: 20 – 21].

Поза увагою дослідників мовної ситуації в Україні лишається, за спостереженнями П. Ю. Гриценка, також роль відцентрових тенденцій в українському етномовному просторі. Мовна ситуація безпосередньо корелює, на думку мовознавця, із трансформаціями українського дискурсу [Гриценко 2003: 22 – 23].

На функційному аспекті мовних утворень, що зумовлює конфігурацію мовної ситуації в будь-якій державі, наголошує О. Г. Руда [Руда 2012: 10].

Проблеми параметрів дослідження мовної ситуації стосується також підхід, в основі якого лежить соціолінгвістична характеристика мови / мов [Ткаченко 2014: 500].

1.3. Дослідження мовної ситуації в Україні

Мовна ситуація в Україні стала об'єктом дослідження українських мовознавців із проголошенням незалежності України. Дослідників цікавили

передусім два аспекти: аналіз реального стану функціонування української мови в окремих регіонах і державі загалом та різні вияви деструктивного асиміляційного впливу російської мови на українську. Моніторингові соціологічні дослідження, а також соціолінгвістичні розвідки заклали підґрунтя для об'єктивних висновків за кількісними параметрами. До цього спонукало усвідомлення того факту, що за роки незалежності «змін зазнала і українська мова, і мовна ситуація, і суспільство щодо ставлення до української мови та мовної проблематики загалом» [Гриценко 2018: 41].

З огляду на реальні факти мовної взаємодії в Україні більшість дослідників одностайні у визначенні мовної ситуації в державі як білінгвальної. У статті «Мовна ситуація» в енциклопедії «Українська мова» В. М. Брицин зазначає: «Кількісні та якісні ознаки сучасної мовної ситуації в Україні в основному стабільні. З 88 мов, зафіксованих переписом 1989 р., за числом носіїв абсолютно переважають українська та російська мови... з функціональним домінуванням (особливо в містах) російської мови» [Брицин 2004: 361]. Як ситуацію українсько-російського білінгвізму характеризує мовну ситуацію в Україні на момент проголошення незалежності О. О. Тараненко [Тараненко 2003: 30 – 55]. Аналізуючи мовну ситуацію в Україні крізь призму стану української мови, О. Б. Ткаченко констатує, що вона [українська мова] ніде на власній національній території не є цілком повною, тобто такою, «що охоплює не тільки всю українську етнічну (титульну) націю, а й що характерно для справжньої нації, як мова державна вона не об'єднує також українську політичну націю, сукупність усіх громадян Української держави незалежно від їхнього національного походження» [Ткаченко 2014: 499]. На думку О. Б. Ткаченка, найбільше «больових точок» української мови зосереджено в Східній Україні, що дається взнаки навіть у Києві, який, набувши значення політичного центру України, ще не став у ній водночас столицею української мови, адже українська мова скидається тут не так на повноправну господиню, як на несміливу й ледь толеровану гостю [Ткаченко 2000: 400 – 405].

Л. Т. Масенко наголошує, що «мовну ситуацію України характеризує поширення на її території двох мов – української і російської, а також різних форм українсько-російського білінгвізму, координативного та змішаного» [Масенко 2010: 130].

Важливим аспектом дослідження мовної ситуації в Україні є історія її формування. Витоки українсько-російської двомовності сягають другої половини XVII ст., коли значна частина території України ввійшла до складу Російської імперії, яка провадила жорстку асиміляторську політику щодо поневолених народів [Масенко 2004: 9]. Під впливом цієї політики, констатує Л. Т. Масенко, упродовж наступного століття занепали всі різновиди староукраїнської писемної мови, і в офіційних сферах їх замінила російська мова. «Упровадження російської мови у вищі сфери суспільного життя не тільки звузило культурний простір побутування української мови і її соціальну базу, спричинивши денаціоналізацію освічених верств української людності, а й перервало її органічний зв'язок із попередньою писемною традицією», – наголошує дослідниця [Масенко 2004: 10]. Із політичними умовами пов'язує зниження статусу староукраїнської писемної мови й І. Д. Фаріон, зауважуючи, що «на тлі бездержавного існування української нації з XIV ст. і колонізування її сусідніми державами утверджувати статус староукраїнської (руської) мови вже у XVII ст. стало не під силу ні політичній, ні духовній українській еліті» [Фаріон 2015: 89]. Дослідниця обґрунтовує взаємозв'язок мовної ситуації із мовною політикою та мовною свідомістю представників тогочасної інтелектуальної еліти.

Характеризуючи мовну ситуацію в Україні на початку XX ст., Л. Т. Масенко покликається на спогади Є. Х. Чикаленка, який зауважував, що в той час кількість українськомовної інтелігенції в Києві обмежувалася вісьмома родинами. «Домінування російської мови навіть у колах так званої українофільської інтелігенції відображає і популярний тоді віршик:

Собирались малороссы

В тесном избранном кружке,

Обсуждали все вопросы

Лишь на русском языке» [Залізняк, Масенко 2001: 22].

Утім, робити висновок про двомовність України на початку ХХ ст., попри гостру нерозв'язаність мовного питання, немає підстав. Двомовних особистостей (осіб з індивідуальною двомовністю) насправді за того періоду було небагато: такими можна вважати високоосвічених людей з когорти «впертих» українців, які, здобувши освіту в російських університетах, не зреклися своєї українськості. Двомовність – це до певної міри якийсь, нехай і мінімальний, освітній рівень, а для більшості населення України тих років, як свідчать історики, недосяжною була навіть початкова освіта [Данилевська 2007a: 7]. У колективній праці «Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти» проаналізовано історичний контекст випрацювання мовної політики українських урядів доби Української революції (1917 – 1920 рр.), які першими поставили за мету впливати на мовну ситуацію в Україні задля розширення функціональних можливостей української мови, забезпечення її реального статусу державної. Український історик Г. Я. Рудий наводить дані перепису, організованого у вересні 1917 р., згідно з якими українці становили тільки 12,21 % населення Києва, росіяни – 50,26 %. Українською користувалися в побуті 75,1 % тих, хто назвав себе українцем [Рудий 2000: 160 – 161]. Що ж до бідніших верств населення, які кількісно переважали (мешканці передмість великих промислових центрів, жителі містечок і сіл), то вони були українськомовними і неписьменними. Власне, тому основним заходом з реалізації мовної політики українських урядів доби Української революції було визначено розбудову системи шкільної освіти [Данилевська 2009: 74 – 93].

Поглиблення асиміляційних процесів після встановлення більшовицької влади, яке розгорталось в кілька етапів, Ю. В. Шевельов характеризує, з одного боку, як «політичний курс, спрямований на поступове підривання ролі української мови в житті країни», а з іншого – як відбиття певних настроїв «частини населення, що говорила по-українськи: люди

вважали непрактичним триматися мови, комунікативні функції якої дедалі вужчали, соціальний престиж якої невпинно падав» [Шевельов 1998: 184]. Наслідком згортання українізації та масштабного терору проти українських кадрів у партійному та культурному житті дуже швидко стало те, що «у великих і середніх міських центрах українську мову тепер було чути тільки на спеціальних офіційних церемоніях. Осяги українізації, якими б малими вони не були, в царині запровадження української мови як засобу щоденного спілкування по містах зведено нанівець. Російська мова знов повністю перейняла на себе цю функцію. Навіть у стінах Академії Наук розмови тепер велися звичайно по-російськи [...] Пряма підпорядкованість державного апарату Москві негайно потягла за собою перехід урядового діловодства на російську мову» [Шевельов 1998: 177].

Н. П. Шумарова, простежуючи історію формування мовної ситуації в Києві, констатує, що впродовж ХХ ст. відбувся перехід від офіційного монолінгвізму до офіційного білінгвізму, у якому, щоправда, «дві мови мають різну потужність у мовній свідомості білінгва, неоднаковою мірою використовуються ним і посідають різні місця в системі комунікативних потреб» [Шумарова 2000: 68].

І. О. Кудрейко наголошує на пріоритетності історичного чинника в дослідженнях мовної ситуації в певному регіоні, оскільки він, на думку дослідниці, «уможливлює простеження діахронного зрізу мовної ситуації, що постала на обстежуваній території, визначення сильних / слабких позицій мов, використовуваних тими чи тими мовними спільнотами на досліджуваній території протягом тривалого часу, встановлення концептуальних параметрів сучасного вияву мовної ситуації» [Кудрейко 2011: 5]. Приміром,

О. В. Шевчук-Клюжева, характеризуючи історичні умови формування мовної ситуації в Донецькій області, наводить факти, не врахувавши які годі об'єктивно оцінити реальну мовну ситуацію у сфері шкільної освіти в краї, пор.: «За радянських часів українську мову на Донеччині було повністю витіснено не лише з вищих навчальних закладів, але й з міських шкіл. На

Донеччині станом на 1990 р. з майже 1300 шкіл області залишилося 103 маленькі сільські школи з українською мовою викладання, в яких навчалося менше 3 % всіх учнів» [Шевчук-Клюжева 2015: 74].

Аналіз історичного контексту формування мовної ситуації в Україні дає підстави українським соціолінгвістам констатувати, що, попри поліетнічність національного складу населення України, мовну ситуацію в державі визначає конкурування на її території двох мов – української та російської [Руда 2012: 11].

Починаючи від Ю. В. Шевельова, соціолінгвісти як тривожний симптом оцінюють територіальну неоднорідність мовної ситуації в Україні.

Л. Т. Масенко територіальну неоднорідність мовної ситуації пояснює особливостями історичного розвитку українських земель. У західних областях, які ввійшли до складу СРСР пізніше, у 1939 р., і де, відповідно, русифікація тривала значно коротший період, вживанню української мови властива і територіальна, і функціональна повнота. «Більшість населення використовує українську мову в усіх сферах комунікації, – пише дослідниця. – У східному напрямі ситуація поступово змінюється, і гомогенне мовне середовище змінює двомовне й диглосне, що переходить на лівому березі Дніпра в домінування російської мови. Звуження сфер уживання української мови та сильний інтерферентний вплив російської призвів до утворення мішаних українсько-російських форм побутового усного мовлення, відомого під назвою суржик» [Масенко 2008: 97].

У статтях українських мовознавців, що вийшли друком після проголошення незалежності України, проаналізовано факти територіально зумовленого функціонування мов в Україні. Приміром, у статті «Мовна ситуація в школах України», у якій проаналізовано результати масового опитування, а також моніторингу «Територіальні і соціокультурні особливості функціонування української мови в Україні» серед працівників закладів загальної середньої освіти та професійної (професійно-технічної) освіти, С. О. Соколова, О. М. Данилевська констатують, що розподіл

відповідей сильно різняться за регіонами. Фактично лише в Західному регіоні загальні показники функціонування мов у шкільному середовищі досить близькі до офіційної статистики. В інших регіонах держави в школах, хоча б на рівні міжособистісної комунікації, взаємодіють українська і російська мови. У Центральному і Північному регіонах, де навчається українською мовою приблизно така сама частка учнів, як і в Західному, рівень українськомовного спілкування (за оцінкою респондентів) знижується до 75 – 80 %, щоправда, перевищуючи показник «українськомовності» спілкування з родиною та друзями в регіоні (сума відповідей «значно більше половини» та «майже всі»: Центр – 68,7 %, Північ – 41,4 %). Рівень українськомовного спілкування у школах Південного і Східного регіонів інформанти теж оцінюють як значно нижчий порівняно з кількістю українськомовних шкіл, хоча він також перевищує показник «українськомовності» спілкування з родиною та друзями (сума відповідей «значно більше половини» та «майже всі»: Південь – 12 %, Схід – 10, 6%) [Соколова, Данилевська 2018: 9].

Територіальні особливості мовної ситуації в Україні є предметом аналізу в публікаціях К. В. Балабухи, І. І. Браги, Т. М. Бурди, А. П. Загнітка, Г. М. Залізняк, І. О. Кудрейко, С. А. Мартос, Л. Т. Масенко, Н. Р. Матвєєвої, Т. М. Миколенко, О. Г. Рудої, І. М. Цар, А. П. Чучвари, О. В. Шевчук-Клюжевої та ін.

Висвітлюючи результати соціолінгвістичного дослідження мовної ситуації Києва Центру соціологічних досліджень «Громадська думка» Науково-дослідного інституту соціально-економічних проблем Києва ¹, Г. М. Залізняк, Л. Т. Масенко зауважують, що основним об'єктом аналізу було ставлення киян до української мови як державної в умовах її конкуренції з російською та виявлення змін у масовій свідомості мешканців столиці щодо перспектив розширення сфери вживання української мови [Залізняк, Масенко

¹ Результати дослідження, проведеного впродовж 2000 р., викладено в книжці Г. М. Залізняк та Л. Т. Масенко «Мовна ситуація Києва: день сьогоднішній та прийдешній» (2001 р.). Поточну ситуацію проаналізовано в розвідці Г. М. Залізняк «Сучасна мовна політика і кияни», опублікованій у «Наукових записках НаУКМА» (2012 р.).

2001: 3]. За результатами опитування 2000 р. дослідниці зауважили суперечність між нижчою порівняно з російською мовою комунікативною потужністю української мови та високим рівнем її престижності, на підставі чого зробили висновок про психологічну готовність населення столиці до дерусифікації і припустили зміцнення позицій української мови в Києві в наступні роки [Залізник, Масенко 2001: 57]. Порівняння результатів найсвіжіших опитувань підтверджують обґрунтованість прогнозів дослідниць.

Результати досліджень кількісно підтверджують українсько-російську двомовність, що визначає мовну ситуацію Києва. Однак порівняння результатів опитування 2000 р. та 2012 р. свідчить про посилення позицій української мови. Зокрема у 2000 р. переважно російською мовою в повсякденному житті спілкувалися 52,5 % киян, тоді як переважно українською – 14,8 %. Однаковою мірою українською і російською мовами спілкувалися 32,0 % киян [Залізник, Масенко 2001: 3]. У 2012 р. кількість киян, які спілкуються російською мовою, скоротилося до п'ятої частини [Залізник 2012: 23]. Порівняння результатів свідчить, що частка тих, хто використовує обидві мови, з третини зросла до половини. Позитивні зміни в мовному кліматі столиці соціологи пояснюють поступовим подоланням радянської спадщини. Зрозуміло, що надання українській мові статусу державної вплинуло на розширення сфер її використання в зросійщеній за попередньої доби українській столиці. Прогрес помітний, зокрема, в адміністративно-діловій та освітній галузях. Г. М. Залізник для ілюстрації позитивної тенденції наводить такий факт: якщо у 2000 р. серед молоді до тридцяти років українською послуговувалися лише восьмеро зі ста, то сьогодні їхня частка зросла майже до чверті (від 8 до 25 % відповідно), а частка тих, хто говорить російською, серед молоді скоротилася у 3,6 раза [Залізник 2012: 23]. Проте й ці цифри свідчать, що російська мова все-таки лишається основним засобом спілкування в неформальних ситуаціях міської комунікації, домінує в масовій культурі міста.

Крізь призму усного мовлення молодих киян аналізує мовну ситуацію в

столиці І. М. Цар. Порівнявши власні спостереження з результатами цільового анкетування та масового опитування, дослідниця робить висновок, що мовна поведінка молодих киян зумовлена впливом білінгвального середовища в місті. «У ситуації двомовності молодь неоднаково використовує українську і російську мови, розмежовуючи їхні функціональні сфери, – зазначає дослідниця. – Мова спілкування в родині та поза домом тотожна здебільшого для російськомовних киян, які зберігають мовну стійкість, тоді як українськомовні поза домом переходять на російську або використовують обидві мови, що свідчить про тиск мовного середовища...» [Цар 2018: 11].

К. В. Балабуха аналізує мовну ситуацію на Харківщині за ставленням викладачів вишів до української мови як мови викладання. Дослідниця зауважує, що половина з майже 9 тис. викладачів вищої школи за 10 років після ухвалення «Закону про мови» так і не спромоглася опанувати навчальні курси державною мовою, а близько тисячі ще треба починати вчити державної мови [Балабуха 2000: 139 – 145].

Про особливості поширення і вживання суржику як прикмету мовної ситуації на Сумщині пише І. І. Брага. Дослідниця, зокрема, проаналізувала соціальні та соціально-психологічні чинники вживання суржику в міській комунікації Сум, що дало їй підстави для висновку про ідентифікаційну функцію цього мовного коду в ситуаціях спонтанного і невимушеного спілкування [Брага 2011: 125].

Неоднозначною називає мовну ситуацію в Донецькій області А. П. Загнітко. На початку ХХІ ст. виразною була тенденція до розширення функційного тла української мови, що спирається на концепцію державнотвірного, державноконсолідувального, державновизначального потенціалу української мови. Водночас, наголошує дослідник, простежувалася тенденція розмивання цього процесу. А. П. Загнітко висловлював стурбованість через активне пропагування на Донеччині за тих років ідеї вторинності всього українського й послідовне акумулювання

мотиву штучності відтворення українськомовного тла. Дослідник проаналізував факти спроб дискредитації української мови, нав'язування суспільству думок про з'яву української мови в другій половині чи в кінці XIX ст. [Загнітко 2000: 181 – 196]. Як маніпулятивний механізм він потрактовує пропаганду тез про первинну значущість усього, створеного російською мовою, за паралельного розвитку думки про те, що оскільки російська мова завжди функціонувала на українських землях, немає сенсу заперечувати тезу державності двох мов – української та російської. Факт маніпуляції суспільною свідомістю А. П. Загнітко вбачає в тому, що подібні сентенції активно тиражували регіональні періодичні видання, у яких послідовно поширюлася думка про *вторинність української мови щодо російської, її малозначущість у суспільному та державному житті, про природний процес навіть відмирання, значні переваги російської як такої, яка дає можливість активного виходу на інші регіони колишнього Союзу та нинішніх держав СНД*. Про активність пропагування тези про двомовність (насправді ж – російську одномовність) свідчило, на думку мовознавця, умисне перешкоджання поширенню інших думок, постійне загравання адміністрації (районної, обласної) з масами та акцентування цього питання як визначального для всього майбутнього розвитку Донецького регіону, розв'язанні всіх і всіляких економічних негараздів. Дослідник аналізує кілька варіантів такого пропагування. За спостереженнями мовознавця, одні політичні партії, громадські організації, рухи, товариства обстоювали тезу про обов'язкове державне співіснування української та російської мов, оскільки це, мовляв, відбиває реальну мовну ситуацію. Інші політичні партії, громадські організації, рухи, товариства сповідували агресивну позицію щодо впровадження російської мови як державної. Аргументи цього політичного табору ґрунтувалися на тривіальних темах, відомих ще з XIX – початку XX ст., окремі з них уже набули яскравого висвітлення у творах класиків української літератури, але від цього вони не втратили своєї актуальності: 1) вторинність української мови та її з'ява орієнтовно

у XVIII–XIX ст. 2) насильницька українізація, яка «знищує все на своєму шляху» і нічого позитивного не містить у собі; 3) меншовартість української мови, її нетривкі позиції в науці, техніці, відсутність активного мовленнєвого середовища, що накладає помітний відбиток на її репрезентованість у суспільстві; 4) одночасно наголошено на відсутності її силового поля в науці, вищій та середній освіті, комп'ютерних технологіях, що також не сприяє посиленню її ролі в суспільстві, майбутньому розвитку держави. Чимало й таких політичних партій, громадських організацій, рухів, товариств, які зовсім не приділяли уваги питанню мови – здебільшого молодіжні організації. Все це істотно вливало на громадську думку, витворення тих чи інших цінностей, пов'язаних з питанням державності мови, її ролі у суспільстві.

Одним з параметрів для аналізу мовної ситуації на Донеччині, на думку А. П. Загнітка, було використання мов у ЗМІ (у тому числі й на телебаченні). За спостереженнями дослідника, упродовж усієї історії української держави усі телекомпанії Донеччини вели свої телепрограми винятково російською мовою. А телекомпанія «Україна» навіть подекуди, коли в ефір потрапляло українське мовлення, давала синхронний переклад російською. Подібна практика була характерна і для радіомовлення, де, за винятком окремих вкраплень, також домінувала російська мова. Мовознавець ілюструє свої висновки результатами анкетування, проведеного кафедрою української мови спільно з кафедрою філософії Донецького державного університету економіки й торгівлі, де на запитання про ставлення до мовної ситуації в регіоні та надання державного статусу російській мові тільки 20 % респондентів відповіли ствердно, 68 % вважали, що державною мовою повинна бути тільки українська. Таку конфігурацію функційного розподілу мов закріплено юридично після проголошення в краї російської мови регіональною (відповідно до Закону «Про засади державної мовної політики» від 3 липня 2012 р. Донецька обласна рада за це проголосувала на позачерговій сесії 16 серпня 2012 р.).

Мовну ситуацію на Донеччині наприкінці першого десятиліття ХХІ ст. аналізує О. В. Шевчук-Клюжева. Дослідниця наводить дані про функціонування української мови у сфері загальної середньої та вищої освіти, закладах культури, зокрема бібліотеках, ЗМІ. За обрахунками дослідниці у зазначений період телерадіоорганізації використовували в ефірі в середньому 45 % державної мови і 55 % – російської, крім обласної державної телерадіокомпанії, яка веде програми в такому співвідношенні мов: українською – 65 %, російською – 35 % [*Шевчук-Клюжева 2015: 76*].

Здійснене соціолінгвістичне портретування міст Донеччини крізь призму кількісних і якісних характеристик дало підстави І. О. Кудрейко констатувати, що українська мова ще не набула в регіоні адекватного застосування в усіх сферах життя, рівень престижу неадекватний її використанню, хоча останні дослідження доводять прогнозоване розширення молодшими поколіннями сфер ужитку української мови [*Кудрейко 2011: 7*].

До аналізу регіональних особливостей функціонування української мови в сучасній Україні долучилися антрополози та соціологи. Матеріалом антропологічних студій В. Сквірської стали польові дослідження в місті Одесі, здійснені впродовж 2006 – 2007 рр. Дослідницю зацікавив регіональний вимір мовної політики та мовної ситуації. Як зазначає В. Сквірська, згідно з останнім всеукраїнським переписом населення 2001 р., в Одеській області проживають 133 національності, а в місті Одеса нараховують 127 різних етнічних груп. Проте мовні дебати, що відбувалися навесні – влітку 2007 р., були зосереджені не так на мовах цих численних меншин, як на статусі російської мови в регіоні [*Сквірська 2008: 172*]. Водночас приклад Одеси засвідчує, що неперервна політизація мовного питання різними політичними силами відбувається всупереч переважному народному небажанню загострювати «мовні проблеми», – наголошує дослідниця. Реальна проблема, як бачать її одесити, – в тому, що можна легко ухилитися від політичної уваги навколо того, *що* люди говорять, просто перенісши акцент на *мову*, якою вони користуються, щоб це сказати.

Більшість одеситів переконані, що двомовність може бути логічним вирішенням «безперспективного» питання вибору між національною мовою і чимось на зразок космополітизму, представленого російською мовою [Сквірська 2008: 172].

Для аналізу даних соціолінгвістичних досліджень узвичасно застосовувати територіальний розподіл, відповідно до якого територію країни поділено на п'ять регіонів: Захід, Центр, Північ, Схід і Південь [Мовна політика 2008: 343], для кожного з яких характерні свої особливості мовної ситуації. У найзагальніших рисах конфігурацію мовної ситуації в кожному з регіонів ілюструє розподіл відповідей на запитання про те, скільки людей, на думку респондентів, говорить українською, російською, обома мовами чи суржиком у населеному пункті, де вони мешкають. Стосовно української під час опитування в межах проєкту INTAS було отримано такі результати: на Заході – 86,5 %, у Центрі – 52,0 %, на Півночі – 19,7 %, на Сході – 6,9 %, на Півдні – 13,4 % [Мовна політика 2008: 118]. Тож якщо на Заході українська мова фактично домінувала в усіх виявлених комунікативних сферах і була мовою не тільки «офіційного спілкування», але й насамперед мовою міжособистісної комунікації («невимушеного спілкування»), то на Сході переважала російська мова – в усіх комунікативних сферах, серед іншого – і в сфері освіти.

За результатами масового опитування, проведеного в межах проєкту INTAS, помітно вирізнялися Центр та Північ за показником використання обидвох мов – української і російської: якщо на Заході вважали, що тільки 4,2 % мешканців населеного пункту говорять і українською, і російською мовами, то в Центрі таких виявилось 33,1 %, а на Півночі – 41,7 %.

Грунтовніший аналіз відповідей респондентів дав соціолінгвістам підстави для висновку про деякі особливості мовної взаємодії в центральних регіонах. Зокрема російська мова переважала в ситуаціях спілкування з однолітками (друзями, у ситуації розказування анекдотів) або коли доводиться відповідати на звернення російською. Водночас українська

домінувала в спілкуванні з батьками та дітьми – реальними або майбутніми. Беручи до уваги цей показник, дослідники змодельювали розвиток мовної ситуації в регіоні як своєрідну «часову спіраль», що демонструє міжпоколінневий розрив у мовному спілкуванні, адже студентська молодь розмовляла українською з батьками і, ймовірно, з іншими людьми старшого віку, спілкувалася російською з ровесниками і прагнула (або уявляла як бажане чи доцільне) спілкування українською мовою з власними дітьми [Позняк 2007: 53 – 69].

Та хоч би якими були регіональні особливості мовної ситуації в сучасній Україні, їх об'єктивний соціолінгвістичний аналіз можливий лише за порівняння. Л. Т. Масенко найважливішим критерієм для такого узагальнювального порівняння вважає визначення / вибір мовцями своєї рідної мови та національної самоідентифікації. Згідно з результатами масового опитування, проведеного в межах проєкту INTAS, українську мову вважало рідною 55,5 % населення України; російську – 32 %; українську і російську однаковою мірою – 11,1 %; іншу – 1,4 %. Дослідниця інтерпретує такі показники як свідчення того, що на титульний етнос України (українців) процеси мовно-культурної асиміляції та денаціоналізації, що відбувалися за радянської доби, вплинули надто помітно. Адже саме частина етнічних українців, які становлять найбільшу етнічну групу на своїй території, що нараховує, згідно з переписом 2001 р., 37 млн 542 тис. тобто 77,8 % від загальної кількості населення (росіяни належать до національної меншини, хоча й найчисельнішої – 8 млн 334 тисячі (17,3 %)), змінила мовно-культурну ідентичність з української на російську. За даними перепису 2001 р., 14,8 % українців, що мешкали в Україні, вважали рідною мовою російську [Масенко 2008: 101].

Результати опитування в межах проєкту дали підстави для незначного зміщення у співвідношенні українців і росіян порівняно з даними перепису: українців дещо побільшало [Масенко 2008: 102].

Ще більше зміцнилися позиції української мови після Революції

Гідності. За результатами масового опитування в межах проєкту Фонду Фольксваген, українську мову назвали своєю рідною 63,4 % респондентів, російську – 17,3 %, українську та російську однаковою мірою – 18 %, іншу – 0,8 %. Можна припустити, що частина респондентів, які раніше визначали рідною мовою російську, тепер обрали варіант «Українську та російську однаковою мірою». Істотне зменшення кількості респондентів, які вважають рідною російську мову, зумовлене також втратою Криму та частини Донецької та Луганської областей.

Розподіл відповідей на запитання опитування 2006 р., що стосувалося визначення національності, але було сформульоване з акцентом на самоідентифікації («Ким Ви усвідомлюєте себе за національністю»), виявив певне, хоч і незначне, зростання групи тих, хто ідентифікує себе з росіянами, за рахунок зменшення української самоідентифікації: 77,0 % респондентів відповіли, що усвідомлюють себе українцями; 20,3 % – росіянами, 2,0 % – представниками інших національностей; 0,7 % респондентів усвідомлювали себе однаковою мірою українцем / українкою і росіянином / росіянкою.

Л. Т. Масенко зазначає, що в групі наймолодших за віком респондентів (від 18 до 30 років) розбіжності між визначенням національності та національною самоідентифікацією не спостерігалось. У цій віковій групі співвідношення тих, хто усвідомлює себе українцем / українкою або росіянином / росіянкою, становить 80,8 % до 18,1 %, тоді як у групі респондентів, старших за 60 років, відповідне співвідношення становить 72,1 % до 24,9 %.

Російська агресія проти України сприяла консолідації українського суспільства в питанні національної самоідентифікації. За результатами опитування в межах проєкту Фонду Фольксваген, українцями себе усвідомлюють 88,3 % опитаних, росіянами – 8,5 %, іншу відповідь запропонували 1,9 % респондентів, не визначилися – 1,3 %. Згідно з результатами всеукраїнського дослідження «Українське суспільство та європейські цінності», проведеного Інститутом Горшеніна у співпраці з

Представництвом Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні та Білорусі у квітні – травні 2017 р., дев'ять з десяти респондентів (92,6 %) вважають себе українцями, кожен двадцятий (5,5 %) – росіянином [*Українське суспільство 2017: 7*].

Регіональний розподіл відповідей на запитання про національну ідентичність в опитуваннях, проведених до Революції Гідності, виявляв істотні відмінності: Захід, Центр і Північ демонстрували високі показники чисельності тих, хто визначав свою належність до українців (в опитуванні 2006 р. відповідно 94,2 %; 94,4 %; 92,3 %), тоді як на Сході й Півдні цей показник знижувався до 60,6 % і 56,7 %. Відповідно в цих двох регіонах збільшувалася до 36,1% і 39 % кількість тих, хто усвідомлює себе росіянином / росіянкою, проти незначної групи таких осіб на Заході, в Центрі й на Півночі – відповідно 2,4 %; 5,0 % ; 5,7 %. Що ж до опитувань 2017 р., то вони фіксують вирівнювання ідентичності за регіонами. У Західному регіоні українську національну ідентичність декларують 98,3 %, у Північному – 94,8 %, Центральному – 94,2 %, Південному – 87,5 %, Східному – 84,6 % [*Українське суспільство 2017: 7*].

Стосовно даних до 2014 р. соціолінгвісти зауважують, що кількісні показники мовної ідентифікації респондентів засвідчують значно вищий порівняно з етнічним самоусвідомленням ступінь зросійщення українського населення, що підтверджує відоме з соціо- і етнолінгвістичних досліджень спостереження, згідно з яким мовно-культурна асиміляція випереджає етнічну.

Промовистим, на думку Л. Т. Масенко, є порівняння досліджень у межах проекту INTAS з результатами перепису 2001 р., згідно з якими українську мову вважали рідною 67,5 % населення України, російську – 29,6 %, іншу – 2,9 %. Оскільки перепис не містив запитання про подвійну українсько-російську мовну ідентифікацію, дослідниця вважає, що подвійну мовну ідентичність в опитуванні 2006 р. виявили здебільшого ті респонденти, які в переписі 2001 р. визначали її як українську, оскільки саме

в цій групі спостерігається істотне зменшення порівняно з даними перепису – 55,5 % проти 67,5 % в 2001 р.

Близькими до результатів дослідження в межах проєкту INTAS є дані опитувань, проведених Київським міжнародним інститутом соціології протягом 1999 – 2000 рр. Це опитування також передбачало варіант відповіді щодо подвійної мовної ідентичності. Результати опитування дали таку узагальнену картину визначення рідної мови: 54,4 % дорослого населення України вважали рідною українську мову, 30,4 % – російську, 12,4 % – українську та російську, 2,8 % – іншу [Хмелько 2004: 4].

Наслідки зросійщення засвідчує той факт, що розбіжність між мовною та етнічною ідентифікацією властива здебільшого українцям і представникам інших, не українського й не російського, етносів. Зокрема, за даними Всеукраїнського перепису населення, російську мову визначили рідною 14,8 % українців і 31,1 % представників інших національностей, тоді як відсоток росіян, які називали рідною не свою, а українську мову, низький – всього 3,9 % .

Щоправда, в опитуванні Київського міжнародного інституту соціології, що, як було зазначено, передбачало й можливість вибору двох рідних мов – і української, і російської, 9,55 % росіян обрали саме цей варіант відповіді, проте ще вищий відсоток респондентів з подвійною мовною ідентичністю виявився серед українців – 13,6 %, що зменшило групу українців, які визначають рідною тільки українську мову, до 71,3 % [Хмелько 2004: 4].

Аналізуючи динаміку мовної ситуації в Україні (за станом на 2010 р.), М. О. Шульга наголошує: зміни відбулися за рахунок розмивання групи, що використовує одночасно дві мови, тобто спостерігається процес уточнення мовної самоідентифікації [Шульга 2010: 453]. Уточнення самоідентифікації населення України соціологи спостерігають у зв'язку з російською агресією проти України після Революції Гідності.

Узагальнюючи дані соціологічних та соціолінгвістичних опитувань, Л. Т. Масенко доходить висновку, що зросійщення українців тривало і за

часів незалежності [Масенко 2008: 131]. Цей висновок підтверджують кількісні показники: за період 1989 – 2001 рр. чисельність зросійщених за мовою українців зростає на 966 339 осіб, що становить 21,1 % [Скляр 2007: 51 – 52]. У праці «Мовна ситуація та статус мов в Україні: динаміка, проблеми, перспективи» О. І. Вишняк залучає до аналізу біографічні та когортні (поколінневі) методи, що дало підстави для висновку про скорочення українських мовних практик і посилення міжрегіональної мовної диференціації в Україні [Вишняк 2009: 78].

Соціологи наголошують, що реальний стан процесів зросійщення визначається не за середньостатистичними показниками, а за регіональними відмінностями. Діаметрально протилежні напрями змін мовних практик поділяють Україну на дві частини, дифузна зона між якими не звужується, а стає ширшою. Численні соціологічні дослідження засвідчують, що за період незалежності в Україні в західних і центральних областях відбулося істотне – на 27,0 % скорочення осіб, що вважають рідною російську мову. У східних і південних областях, навпаки, їх частка зростає на 33,2 % [Скляр 2007: 51 – 52].

Опитування 2006 – 2010 рр. виявляють регіональні відмінності щодо визначення рідної мови. Українську мову вважали рідною 91,6 % респондентів на Заході; 80,8 % – у Центрі; 67,5 % – на Півночі; 25,8 % – на Сході і 29,5 % – на Півдні. Дзеркальне відображення зазначеного демонструє регіональний розподіл тих, хто вважав рідною російську мову, – 2,6 % на Заході; 7,0 % – у Центрі; 19,9 % – на Півночі; 58,5 % – на Сході; 56,7 % – на Півдні.

Подвійну мовну ідентифікацію (визначали рідними й українську, й російську мови) засвідчили 2,4 % респондентів на Заході; 12,3 % – у Центрі; 11,7 % – на Півночі; 15,0 % – на Сході і 11,8 % – на Півдні. Іншу мову вважають рідною 3,4 % на Заході, 0,0 % – у Центрі, 0,9 % – на Півночі, 0,7 % – на Сході і 2,0 % – на Півдні.

Незбалансованість мовної ситуації в Україні виявляється також у нерівномірному розподілі українськомовних і російськомовних груп

населення за рівнем освіти. Як засвідчило опитування Інституту соціології, частка осіб, що ідентифікують себе як українців, називають українську мову рідною і вживають її як мову повсякденного спілкування в сім'ї, послідовно скорочується від груп з початковою і неповною середньою освітою, де вона є найвищою, до груп з вищою освітою, де частка таких осіб є найнижчою. Так, частка осіб з початковою і неповною середньою освітою, які називають рідною українську мову, становить 67,9 %, у групі осіб з середньою загальною освітою цей показник знижується до 60,9 %, з середньою спеціальною – до 56,5 %, з незакінченою вищою – до 44,7 %, з вищою – до 37,6 %. Аналогічно зменшується за цим показником частка тих, хто спілкується в сім'ї тільки українською. Для осіб з початковою й неповною середньою освітою цей показник становить 47,1 %, із середньою загальною освітою – 36,4 %, із середньою спеціальною – 30,3 %, з незакінченою вищою – 13,2 %, з вищою – 20,4 %.

Ще виразніше асиметричний характер білінгвальної ситуації України виявляють відповіді на запитання про мову спілкування респондентів у різних сферах суспільного життя. Результати досліджень свідчать, зокрема, що узагальнені показники вживання російської мови не тільки дорівнюють показникам уживання української, а й за певними параметрами перевищують їх. Зокрема відповіді на пропозицію визначити мову буденного спілкування дали таку картину: сумарно 40,3 % опитаних у буденному житті спілкуються або тільки російською (25,2 %), або в більшості ситуацій російською мовою (15,1 %); сумарно 35,3 % спілкуються або тільки українською (22,4 %) або в більшості ситуацій українською (12,9 %); рівною мірою українською та російською мовами спілкуються 20,4 % опитаних, суржилом – 3,1 %, іншими мовами – 0,9 %.

Трохи зростає – на 3,1 % – показник використання української мови в родинному спілкуванні (у цій сфері переважно українською спілкується 38,2 % респондентів), причому це збільшення відбулося за рахунок відповідного зменшення – до 16,2 % – використання обох мов рівною мірою,

тоді як показник російськомовного спілкування в родині (40,5 %), а також використання суржику (3,4 %) лишається практично таким самим, що й у спілкуванні в буденному житті.

Варто зазначити, що наведені кількісні показники опитування дещо відрізняються від результатів розподілу відповідей на аналогічне запитання, поставлене під час соціологічного моніторингу, проведеного Інститутом соціології НАН України у 2012 р., згідно з яким у родинному спілкуванні 43 % респондентів використовували переважно українську мову; 36 % – переважно російську; 21 % – і українську і російську (залежно від обставин) [Шульга 2012: 21]. Імовірно, невідповідність результатів зумовлена тим, що в опитуванні, проведеному Інститутом соціології, не виділено в окрему групу носіїв суржику, які, вочевидь, були зараховані до українськомовних осіб. Якщо ж за результатами дослідження проєкту INTAS носіїв суржику (3,4 %) приєднати до українськомовних (38,2 %), то частка українськомовних осіб (41,6 %) буде майже дорівнювати даним моніторингу 2005 р. (41,8 % українськомовних).

Наслідки зросійщення радянського періоду, що виявилися в поступовому зростанні демографічної потужності російської мови коштом витіснення української, засвідчують показники вживання мов у родинному спілкуванні трьох поколінь: спостерігається зменшення українськомовного родинного спілкування від старшого до молодшого покоління на 2,3 % і зростання російськомовного на 9,3 %, причому певна частка респондентів перейшла від української до російської мови через етап двомовного спілкування в родині середнього покоління [Масенко 2008: 102].

Водночас різні регіони засвідчували різні темпи зростання демографічної потужності російської мови. Найінтенсивніше процеси переходу з української до російської мови в родинному спілкуванні відбувалися на Сході, де показники вживання російської мови у трьох поколіннях є такими: 50,7 %; 61,4 %; 73,5 % (відповідне зменшення вживання української мови: 16,2 %; 11,5 %; 7,1 %).

На другому місці за збільшенням частки російськомовних осіб у третьому поколінні перебуває Південь, де переважно російською мовою в старшому поколінні спілкується 56,1 %; у середньому 58,0 % і в молодшому 64,6 % респондентів.

Близькими є показники зростання демографічної потужності російської мови на Півночі: 20,2 %, 19,3 %, 26,9 %.

Повільніше цей процес відбувається в Центрі, де показник вживання російської в родинному спілкуванні молодшого покоління навіть трохи зменшився порівняно з поколінням батьків. Тут із дідусем і бабусею спілкуються / спілкувались переважно російською 13,6 %; з батьками – 16,9 %; між собою – 15,2 % респондентів.

Низькі показники демографічної потужності російської мови з тенденцією до ще істотнішого зменшення в третьому поколінні виявляє Захід: 4,0 %; 4,5 %; 1,9 %.

Важливим параметром аналізу мовної ситуації в Україні є використання мови в зрізі «місто – село». Результати опитування різних років засвідчують помітні розбіжності у використанні мов залежно від типу населеного пункту.

Найбільшу прихильність до української мови виявляють сільські мешканці, вони ж найчастіше використовують її в родинному спілкуванні. Щодо міського населення, то тут спостерігається така закономірність: що більше місто, то менше його мешканців визнає українську мову рідною і ще менше використовують її в сімейному спілкуванні. Згідно з даними опитування в межах проєкту INTAS, у якому населені пункти аналізували за трьома групами (велике місто, невелике місто та село), у середньому по Україні 84,3 % мешканців сіл вважають рідною українську мову і 68,1 % спілкуються нею в сім'ї; у невеликому місті відповідне співвідношення становить 55,6 і 30,6 %; у великому місті – 39,5 і 14,9 %. Частка населення, що визначає себе як ситуативних двомовців, становить 18,9 % у селі; 30,1 % – у невеликому місті і 24,4 % – у великому місті [*Прибиткова 2001: 65*].

Специфічною ознакою мовної ситуації в Україні, на що вказують і соціологічні, і соціолінгвістичні дослідження, є побутування мішаних форм українсько-російського мовлення, тобто суржику.

Результати масового опитування, проведеного в межах проєкту INTAS, свідчать, що загалом в Україні 10 % (9,7 %) населених пунктів належать до тих, у яких більшість населення говорить суржиком. За даними опитування в межах проєкту Фонду Фольксваген, відповідь «Суржиком» на запитання про мову більшості мешканців населеного пункту, де проживає респондент, обрало майже 16 % опитаних.

Відсоток ствердних відповідей щодо вживання суржику самими респондентами в опитуванні 2006 р. виявився значно нижчим – усього 3,1 %. Тож відсоток людей, які відносять себе до тих, хто говорять суржиком, набагато менший, ніж відсоток тих, хто вважає, що в його населеному пункті говорять суржиком. Такий показник свідчить про низький престиж цього субкоду, оскільки очевидно, що більше половини суржикомовних осіб соромляться визнати, що є підстави кваліфікувати їхнє мовлення як суржик.

Регіональний розподіл відповідей на запитання, що стосувалися побутування суржику, засвідчує, що мішаний субкод найбільше поширений у північних та центральних областях (15,1 та 11,6 % відповідно), найменше – на Заході України. Такий самий розподіл відсотків показали відповіді на запитання «У повсякденному житті ви спілкуєтеся...»: суржиком, за власною оцінкою, найбільше спілкуються на Півночі (4,2 %) та в Центрі України (3,6 %).

Варто зазначити, що в іншому соціолінгвістичному дослідженні зафіксовано вищі показники вживання суржику на території України. Згідно з результатами вивчення лінгвоетнічної структури населення, проведеного Київським міжнародним інститутом соціології, у якому мішане мовлення респондентів визначали інтерв'юери, загальна частка населення, що вживає суміш української і російської мов, упродовж 1996 – 1999 рр. становила 18,2 %, а впродовж 2000–2003 рр. – 14,7 % [Хмелько 2004: 10].

Цікаві результати дало порівняння регіональних особливостей поширення суржику з розподілом за областями вживання української та російської мов. Порівняння, зокрема, засвідчує: що більший відсоток людей у регіоні спілкується обома мовами (українською і російською рівною мірою), то більшим є відсоток суржикомовних у цьому регіоні. Зокрема на Півночі країни, де 41,7 % людей спілкуються обома мовами, суржиком спілкуються 15,1 % населення. У центральній частині, де кількість людей, які використовують обидві мови у спілкуванні, становить 33,1 %, суржикомовних – 11,6 %. На третьому та четвертому місцях – Схід та Південь України, де обома мовами спілкуються 22,7 % та 14,1 %, а суржиком – відповідно 9,9 % та 7,9 %. І, нарешті, на Заході України суржикомовних найменше (4,5 %), оскільки тут найменша кількість тих, хто використовує обидві мови у спілкуванні (4,2 %).

Узагальнюючи результати досліджень мовної ситуації в Україні, дослідники наголошують на її незбалансованості. Складність української мовної ситуації полягає в тому, що немає жодної іншої європейської країни, де мова етнічної меншини набула б такого самого поширення, що й державна мова, – а державна була б на певних територіях мовою меншості населення [*Мовна політика 2008*: 332]. Попри те, що причини такого стану склалися в минулому (від середини XVII ст. схід України, що був частиною Російської імперії, зазнавав зросійщення; за часів СРСР цей процес русифікації поширився на всю територію України), прояви деформації мовної ситуації спостерігаються й нині, перешкоджаючи консолідації нації та єдності країни.

Ознаки деформованої мовної ситуації в Україні дослідники вбачають у її неоднорідності за регіонами (Захід – Центр – Схід – Північ – Південь), за лінією «місто – село», залежності оцінки респондентами від мови повсякденного вжитку та від ціннісних орієнтацій, серед іншого й представників різних вікових груп, у незбіжності даних офіційної статистики та реальних фактів уживання мов, зокрема у сфері шкільної освіти.

1.4. Мовна ситуація в шкільній освіті в соціолінгвістичному аспекті

Найчутливішою до заходів мовної політики, за спостереженнями соціолінгвістів, є сфера освіти. Саме тому функціонування мови у сфері освіти – це об'єктивний показник її реального суспільного статусу та перспектив на майбутнє. У світовій практиці мовного планування розвиток шкільної освіти національними мовами визнано найефективнішим способом зростання їхньої комунікативної потужності. Варто наголосити, що це твердження ґрунтується на спостереженнях соціолінгвістів та психологів, які переконані, що з-поміж соціально-демографічних чинників, які впливають на мовну поведінку особистості, визначальними є мова батьків (мова дитинства) та мова школи [*Шумарова 2000: 98*]. Ось чому успішність або безрезультатність мовної політики в сучасній соціолінгвістиці пов'язують із тим, наскільки впливовими є заходи держави в освітній галузі.

Соціолінгвістичне дослідження в межах проєкту «Мовна політика в Україні: антропологічні, лінгвістичні аспекти та подальші перспективи» передбачало аналіз мовної ситуації в освітній сфері України за кількома напрямками, а саме: аналіз правового забезпечення врегулювання мовної ситуації в освітній галузі, визначення та оцінка об'єктивних показників використання державної української мови та мов національних меншин в освітньому просторі України (кількість шкіл, класів за мовою навчання, чисельність учнів / студентів, охоплених навчанням; аналіз навчальних планів за кількістю годин, передбачених на вивчення мов; використання мов на уроці та поза уроками тощо), опитування учасників освітнього процесу (учнів / студентів, батьків, викладачів), що мало на меті з'ясувати не лише реальний стан мовної ситуації у сфері освіти, а й інтенції тих, хто навчався, навчається чи навчає [*Калиновська 2008: 196 – 233*].

Варто зазначити, що практика втілення в життя мовнореформаторських заходів за посередництва системи освіти на українських теренах має тривалу історію. Ідеться про цілком конкретну практичну діяльність українських

урядів періоду Української революції (1917 – 1920 рр.), спрямовану на утвердження державного статусу української мови. Найпосплідовнішим напрямом тогочасної мовної політики, втілюваної урядами УНР, Гетьманату та Директорії, був той, що отримав назву «Українізація освіти». Очевидні здобутки Української держави в цій царині не применшують, однак, тих проблем, які доводилося враховувати владі. У зв'язку з цим слушним видається міркування І. М. Дзюби про нагальну потребу «дослідження історії хвороби – публікації відповідних документів, інформування громадськості...» [Дзюба 2000: 2 – 4], причому досліджувати з метою спростування міфів варто не тільки заходи, спрямовані на обмеження функціонування української мови, а й зворотні процеси. Тим більше коли йдеться про сферу освіти, в якій сьогоднішня ситуація, з погляду історичного досвіду, може бути оцінена як намагання вкотре увійти в ту саму річку. Мова йде, приміром, про таку «об'єктивну реальність», як кількість годин на вивчення української мови. Мало хто з учителів і тим більше учнів та їхніх батьків знає, що її успадковано ще від часів Української революції. Відповідно до закону «Про обов'язкове навчання української мови і літератури, а також історії та географії України по всіх середніх школах», ухваленого Радою Міністрів і затвердженого Павлом Скоропадським 1 серпня 1918 р., було запроваджено обов'язкове викладання української мови «по всіх середніх хлоп'ячих, дівочих загальноосвітніх, професійних, комерційних і інших школах, учительських семінаріях та інститутах, а також духовних семінаріях» [Закон про обов'язкове навчання 1918]. З цією метою в навчальні плани визначених законом типів середніх шкіл пропонували включити не менше 3 годин на тиждень української мови в перших п'яти класах та не менше 2 годин – в останніх класах. Порівняймо із сучасним типовим планом: 5 клас – 3,5 години на тиждень; 6 – 7 класи – 3 години; 8 – 9 класи – 2 години.

Про мовну ситуацію у сфері освіти свідчить не лише використання мови / мов у навчальному процесі, а й такий його специфічний сегмент, як мовна освіта.

Мовну освіту у вузькому значенні витлумачують як вивчення мови / мов у системі навчальних закладів. Основним, базовим компонентом мовної освіти в сучасній Україні є вивчення української (державної) мови, про що свідчить затерта цитата з Національної доктрини розвитку освіти про створення в державі системи безперервної мовної освіти, яка забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою [*Національна доктрина*]. Та постає питання, чому так неефективно працює ця система, коли тільки 44 % з 320 охоплених анкетуванням у межах роботи над плановою темою відділу соціолінгвістики Інституту української мови НАН України «Сучасний український ідіолект: соціокомунікативні аспекти репрезентації» (2005 – 2010 рр.) п'ятикласників та дев'ятикласників, відповідаючи на запитання «Навіщо навчаєшся мов?», спромоглися без помилок утілити свою думку в слові? Шукаючи відповідь, зважмо на міркування французької лінгвістки М. Ягелло, яка зазначала, що «людину запрограмовано так, щоб говорити, щоб вивчити мови, хоч би якими вони були...» [*Ягелло 2003: 9*], а також на позицію вітчизняної академічної педагогіки, згідно з якою мовна (комунікативна) компетенція особистості визнана ключовою, загальногалузєвою, а також предметною для всіх шкільних предметів [*Концепція загальної середньої освіти 2006: 74*].

Оцінюючи мовну ситуацію в освітньому просторі, варто пам'ятати, що мовна освіта за своєю природою – явище глибоко соціальне, оскільки навіть послідовність, згідно з якою навчаються мов, вік, коли їх починають опановувати, межі мовної компетентності окремої особистості та соціальних груп визначає соціум. У період глобалізаційних процесів мова в освітньому просторі виконує роль культуротвірного стрижня, базового компонента в системі безперервної освіти, що забезпечує цілісність освітніх впливів. Власне тому сьогодні варто орієнтуватися на послідовний лінгвоцентризм в освіті, адже мови, ставши чинником глобального стратегічного планування, є пріоритетом у створенні єдиного освітнього простору. З огляду на це роль

української мови в освітньому просторі потребує переосмислення й трансформації.

Місце української мови серед шкільних навчальних предметів має визначати кілька чинників. По-перше, роль рідної мови для розвитку особистості, що зумовлює пріоритетність її з-поміж засобів виховання й навчання. Володіння рідною мовою – передумова успішного засвоєння будь-якої з навчальних дисциплін. Опанування мови відбувається на зовнішньому рівні, коли людина засвоює її лексичний склад, фонетичні та граматичні закони, літературні норми орфоєпії, орфографії, пунктуації тощо, внутрішньому індивідуально-психічному, коли отримані знання трансформуються в різноманітні комунікативні (мовленнєві) вміння та навички, та інформаційно-аналітичному, коли разом з мовною інформацією засвоюються закони побудови та функціонування однієї з найдосконаліших і водночас найдоступніших для сприйняття природних систем – мови. Саме тому навчання рідної мови має невичерпний потенціал інтелектуального розвитку.

1.5. Авторська методика аналізу мовної ситуації в українській шкільній освіті на початку XXI ст.

На підставі аналізу соціолінгвістичної літератури мовну ситуацію в українській шкільній освіті на початку XXI ст. визначено як умови і стан функціонування державної української мови та мов національних меншин, зокрема російської як найбільш поширеної в неформальному спілкуванні, задля задоволення комунікативних потреб учасників педагогічного дискурсу. Таке витлумачення мовної ситуації дало змогу розширити набір параметрів аналізу мовної взаємодії у сфері шкільної освіти, що уможливило дослідження кореляції позалінгвальних та лінгвальних чинників.

Дослідження мовної ситуації в українській шкільній освіті на початку XXI ст., результати якого висвітлено в наступних розділах монографії, ґрунтується на аналізі кількісних, якісних та оцінних характеристик взаємодії

української та російської мов у мовному середовищі сучасних шкіл. Відповідні дані отримано з використанням різних соціолінгвістичних методів, а саме: включеного та невключеного спостереження, аналізу нормативних документів, що регулюють використання мов в освітньому просторі в діахронії і синхронії, аналізу результатів масового опитування, цільового анкетування, дискурсивного аналізу різних джерел – усного мовлення учасників педагогічного процесу, коментарів до запитань у відкритій частині анкети, дописів у соціальних мережах, публіцистичному та художньому дискурсі. Дослідження пов'язане з роботою над виконанням планових тем відділу соціолінгвістики Інституту української мови НАН України, а саме: «Ідіолект підлітка: соціальні ролі, жанри і стратегії комунікації» (у межах планової теми «Сучасний український ідіолект: соціокомунікативні аспекти репрезентації», 2005 – 2010 рр.), «Елементи тоталітарної мови в дискурсі шкільних підручників», «Мовна поведінка школяра-білінгва», «Радянська спадщина в шкільній освіті» (у межах планової теми «Українська мова в міському просторі і проблеми національної самоідентифікації», 2011 – 2016 рр.), «Якісні характеристики мовної ситуації у сфері освіти» (у межах планової теми «Мовний побут сучасного українського міста», 2011 – 2015 рр.), «Мовна ситуація та мовна політика у сфері шкільної освіти в оцінках респондентів масового опитування (територіальний вимір)» (у межах планової теми «Територіальні та соціокультурні умови функціонування української мови в Україні», 2016 – 2020 рр.), «Роль шкільного курсу “Українська мова” в об'єднанні українського соціуму» (у межах планової теми «Функціонування української мови як державної і мовна ситуація в різних регіонах країни», 2017 – 2022 рр.).

Під час дослідження було проведено кілька анкетувань школярів-старшокласників, що мали на меті 1) з'ясувати риси підліткового ідіолекту, зокрема його прояви в умовах комунікації в школі; 2) виявити особливості мовної поведінки підлітків у школі, на підставі яких запропонувати

типологію її моделей в умовах українсько-російського білінгвізму; 3) виявити закономірності вибору мови під час читання як одного з різновидів мовленнєвої діяльності¹. Матеріалом для дослідження слугували також результати масового опитування в межах Проєкту № 62700395 Фонду Фольксваген «Bi- and multilingualism between conflict intensification and conflict resolution. Ethno-linguistic conflicts, language politics and contact situations in post-Soviet Ukraine and Russia» («Бі- та мультилінгвізм: між інтенсифікацією та розв'язанням конфлікту. Етнолінгвістичні конфлікти, мовна політика і контактні ситуації в пострадянських Україні і Росії»), проведеного ТОВ «Перша рейтингова система» в період з 2 по 10 лютого 2017 р. у Вінницькій, Волинській, Дніпропетровській, Донецькій (окрім території, не контрольованих українською владою), Житомирській, Закарпатській, Запорізькій, Івано-Франківській, Київській, Кіровоградській, Луганській (окрім територій, не контрольованих українською владою), Львівській, Миколаївській, Одеській, Полтавській, Рівненській, Сумській, Тернопільській, Харківській, Херсонській, Хмельницькій, Черкаській, Чернівецькій, Чернігівській областях та в м. Києві методом індивідуального інтерв'ю «вічна-віч» за місцем проживання респондента (2007 респондентів).

Дослідження мовної ситуації у сфері шкільної освіти передбачало аналіз нормативних документів профільного міністерства, відповідно до яких у різні роки відбувалося регулювання використання мов у загальноосвітніх школах – ідеться передусім про навчальні плани для шкіл різних типів, навчальні програми, міністерські накази тощо від 1918 р. і до сьогодні.

Мовна ситуація в шкільній освіті відбивається в педагогічному дискурсі. Слушність цього припущення обґрунтовано результатами аналізу мовлення вчителів та учнів, у якому активно вживаними є одиниці шкільного жаргону, часто російські з походження, клішовані фрази, успадковані ще з радянської школи. Мовлення вчителів, особливо тих, які викладають негуманітарні предмети, засмічене великою кількістю суржикізмів,

¹ Докладніше про умови кожного з анкетувань – у відповідних розділах дисертації.

помилками, що виникли внаслідок інтерферентного впливу російської мови на українську.

Для аналізу неоднорідних матеріалів було випрацювано методику, що дала змогу поєднати лінгвальні та позалінгвальні чинники мовної ситуації в шкільній освіті: кількісні й оцінні показники (масове опитування, цільове анкетування старшокласників), поведінковий вимір (цільове анкетування старшокласників і спостереження), дискурсивний вимір (спостереження і дискурсивний аналіз, цільове анкетування старшокласників, асоціативний експеримент). Виявлені за результатами масового опитування тенденції, оприявлені в кількісних показниках, простежено в мовній поведінці школярів, а також у дискурсивних практиках учителів і учнів. Це дало змогу пов'язати кількісні характеристики, наприклад, рівень білінгвізму мовних середовищ навчальних закладів за оцінкою учасників масового опитування, із якісними – зокрема якістю мови, якою послуговуються вчителі та учні в школах, їхньою мовною поведінкою, простежити вплив мовної ситуації на дискурс шкільних підручників та мовлення вчителів.

Окреслений підхід уможливорює випрацювання цілком конкретних, обґрунтованих рекомендацій щодо впливу на мовну ситуацію у сфері шкільної освіти з метою її гармонізації. Приміром, обґрунтовано, що ліберальний характер мовного режиму в умовах масового переведення шкіл на викладання українською мовою призвів до поширення диглосії в школах, коли українську і російську мови почали вживати кожен у своїй ситуації – українську на уроках, російську поза ними. Багатолітня практика такого вживання мов посилила дифузність мовних середовищ у закладах освіти, зумовила стереотипізацію поведінкових моделей, що виявляють неабияку стійкість навіть в умовах посилення позицій української мови. Тож обґрунтованою видається вимога посилення мовного режиму в школах – зокрема у мовній практиці вчителів та інших педагогічних працівників (представників шкільних адміністрацій, технічного персоналу та ін.).

Висновки до Розділу 1

Мовна ситуація – одне з основних понять соціолінгвістики, що окреслює об'єкт дослідження цієї мовознавчої науки. Термінологізація цього поняття відбувалася синхронно з розгортанням вивчення мов у системі «мова – суспільство». Поглиблення розуміння поняття «мовна ситуація» сприяло, зокрема, поступовому залученню до його семантичного поля, крім власне кількісних характеристик, таких лінгвальних явищ, як дискурс, мовна свідомість, стан (якість) мови, що обслуговує комунікативні потреби певного соціуму. Саме тому на підставі аналізу лінгвістичної літератури зроблено висновок про вузьке та широке трактування поняття «мовна ситуація». Вузьке трактування передбачає опис мовних ситуацій з огляду на кількісні параметри мовної взаємодії в певній етнічній спільноті або в адміністративно-територіальному об'єднанні чи в комунікативній сфері. За ширшого підходу мовну ситуацію визначають як суспільний стан національної спільноти, характер її мовної свідомості, пов'язаної із задоволенням комунікативних потреб за допомогою однієї або кількох мов. За такого трактування поняття «мовна ситуація» перестає бути соціолінгвістичною абстракцією, оскільки проєктується на мовну поведінку конкретних мовців, її формує розмаїття щоденних мовних практик з усіма суперечностями й парадоксами.

У соціолінгвістичній традиції обґрунтовано низку параметрів, за якими аналізують мовні ситуації в різних країнах та сферах функціонування мов. Серед цих параметрів виокремлюють 1) кількісні (кількість ідіомів, що визначають конфігурацію мовної ситуації; демографічна потужність мов (кількість мовців, що ними послуговуються); комунікативна потужність мов (кількість комунікативних функцій, які реалізує кожна з мов); юридичний статус мов, які визначають конфігурацію мовної ситуації); 2) якісні (ступінь генетичної близькості мов; етнічне коріння мови, престижної в аналізованій мовній ситуації; якість кожної з мов у мововжитку (суспільному та індивідуальному); взаємовплив мов (ступінь і поширеність інтерференції);

характер мовного змішування)); 3) оцінні (престиж мов). На підставі аналізу лінгвістичної літератури обґрунтовано потребу застосування комплексного аналізу в дослідженні мовної ситуації в українській шкільній освіті на початку ХХІ ст., зокрема й вивчення стану власне української мови, що зумовлено зміною розподілу функційного поля між українською та російською мовами в окресленій царині після проголошення незалежності України.

Мовна ситуація в Україні стала об'єктом дослідження українських мовознавців із проголошенням незалежності України. Дослідників цікавили передусім два аспекти: аналіз реального стану функціонування української мови в окремих регіонах і державі загалом та різні вияви деструктивного асиміляційного впливу російської мови на українську. Моніторингові соціологічні дослідження, а також соціолінгвістичні розвідки заклали підґрунтя для об'єктивних висновків за кількісними параметрами. У працях мовознавців докладно проаналізовано історичні передумови формування незбалансованої білінгвальної мовної ситуації в Україні, факти територіально зумовленого функціонування української та російської мов, відмінності у функціонуванні мов за типом населеного пункту, нерівномірний розподіл українськомовних і російськомовних груп населення за віком та рівнем освіти. Асиметричний характер білінгвальної ситуації України виявляється в нерівномірному використанні української та російської мов у різних сферах суспільного життя. Зростання й за часів незалежності України демографічної потужності російської мови коштом витіснення української засвідчують показники вживання мов у родинному спілкуванні трьох поколінь: спостерігається зменшення українськомовного родинного спілкування від старшого до молодшого покоління і зростання російськомовного, причому певна частка респондентів перейшла від української до російської мови через етап двомовного спілкування в родині середнього покоління. Специфічною ознакою мовної ситуації в Україні є побутування мішаних форм українсько-російського мовлення, тобто суржику.

Складність української мовної ситуації полягає в тому, що немає жодної іншої європейської країни, де мова етнічної меншини набула б такого самого поширення, що й державна мова, – а державна була б на певних територіях мовою меншості населення. Дані соціологічних досліджень свідчать, що прояви деформації мовної ситуації в Україні спостерігаються й нині, перешкоджаючи консолідації нації та єдності країни.

Як ознаку деформованої мовної ситуації в Україні варто потрактовувати незбіжність даних офіційної статистики та реальних фактів уживання мов у шкільній освіті, адже функціонування мови у сфері освіти – це об'єктивний показник її реального суспільного статусу та перспектив на майбутнє. У світовій практиці мовного планування розвиток національними мовами шкільної освіти визнано найефективнішим способом зростання їхньої комунікативної потужності. Про мовну ситуацію у сфері освіти свідчить не лише використання мови / мов у навчальному процесі, а й такий його специфічний сегмент, як мовна освіта.

На підставі аналізу соціолінгвістичної літератури мовну ситуацію в українській шкільній освіті на початку XXI ст. визначено як умови і стан функціонування державної української мови та мов національних меншин задля задоволення комунікативних потреб в освітньому процесі. Методика комплексного аналізу мовної ситуації в українській шкільній освіті передбачає залучення кількісних, якісних та оцінних параметрів із застосуванням не лише кількісних методів, а й елементів дискурсивного та контент-аналізу. Такий підхід відкриває перспективу об'єктивації зв'язків у системі «мова – суспільство», випрацювання механізмів впливу на мову за посередництва мовної свідомості та мовної поведінки залучених до окресленої сфери мовців.

РОЗДІЛ 2

МОВНА СИТУАЦІЯ У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ МАСОВОГО ОПИТУВАННЯ

2.1. Масове опитування як основний метод діагностування мовної ситуації у сфері освіти

Мовну ситуацію в українській шкільній освіті визначає формальна та фактична взаємодія української мови як державної з російською й іншими мовами національних меншин, а також мовами, які вивчають як іноземні. Проте найістотніше значення для характеристики мовного середовища шкіл в Україні та їхньої ролі в розвитку мовної ситуації в державі загалом має функціонування в закладах освіти української мови як мови навчання і російської як мови неформального спілкування великої кількості учасників навчального процесу. Таку конфігурацію мовної ситуації у сфері освіти в незалежній Україні визначають кілька чинників.

Перший чинник – це успадкована від імперської та радянської епох загальнодержавна мовна ситуація, для якої характерний інерційний розвиток білінгвізму з нерівномірністю за регіонами та істотними відмінностями в населених пунктах з великою та малою кількістю мешканців (містах і селах) [Масенко 2018: 25]. Не втрачають актуальності міркування І. М. Дзюби, якими він поділився в передмові до видання праці «Інтернаціоналізм чи русифікація» 1998 р., пор.: «Справді, і сьогодні державно незалежна Україна не позбулася багатьох аспектів колишньої колоніальної залежності – як у вимірах економіки та політики, так і особливо у вимірах самоусвідомлення та “ментальності”. А у сфері культури і мови “здобутки” підколоніального становища не тільки збереглися майже повністю, а й у дечому примножуються» [Дзюба 2005а: 32]. Причини цього «примноження» О. Б. Ткаченко вбачає в соціальній неповноті української нації, сформованій у

попередні історичні періоди й успадкованій від них¹. Саме через соціальну неповноту, на думку дослідника, українська мова ще й 2014 р. (на момент виходу друком цитованої книжки. – *О. Д.*) «не проникла глибоко в міський побут навіть Києва як столиці України, і діловий світ Києва по-старому у своїй практичній діяльності послуговується російською мовою. Більше того, він з усіх сил прагне зберегти цей стан, а для цього силкується його накинати всьому населенню Києва, з чим пов'язане нестримне зростання російськомовної преси [...], дедалі потужніша росіянізація українського телебачення, дорожнеча української і українськомовної книжки» [*Ткаченко 2014: 500*].

Формальна зміна статусу шкіл після проголошення незалежності України, яка була виправданим і закономірним кроком, парадоксальним чином виявила успадковані від СРСР деформації, оскільки формалізувала білінгвізм мовних середовищ в освіті, надавши йому характеру масового явища і привівши в рух механізм диглосії, коли мови в загальноосвітніх навчальних закладах почали вживати, чітко розподіляючи їхні функції. Принагідно варто зауважити, що стихійний білінгвізм в українських школах за радянських часів був радше винятком, адже тоді дотримувалися мовного режиму, передбаченого статусом навчального закладу (принаймні саме так згадують про своє шкільне навчання в СРСР мовці відповідних вікових груп, які отримали середню освіту в закладах з українською мовою навчання) [*Марусик 2017a*]; тезу про гармонійну двомовність реалізовували, збільшуючи кількість шкіл з російською мовою навчання в національних республіках, зокрема і в Україні, та годин на вивчення російської мови.

¹ Явища неповноти національної, соціальної, культурної і мовної О. Б. Ткаченко розглядає в праці «Українська мова: сьогодення й історична перспектива» (К., 2014), наголошуючи на тому, що вони є взаємопов'язаними. На численних прикладах з історії різних народів і їхніх мов дослідник переконливо показує, що «причиною неповноти націй, як правило, є експансія певної держави, поширена на територію іншої країни (країн), експансія мілітарна, а за нею й державно-адміністративна, культурна й мовна, унаслідок якої нація, піддана цій експансії, наче розколюється на два соціуми, що стають носіями двох різних культур і мов. Отже, – робить висновок дослідник, – мовний аспект проблеми неповноти культури як відбиття неповноти нації виникає внаслідок поширеного і тривалого панування іншоетнічної держави разом з її проникненням на землю підданого цій експансії народу. Результатом цього може стати поступове відчуження соціальної верхівки відповідної нації від її нижчих соціальних верств». Покликаючись на Д. І. Чижевського, О. Б. Ткаченко пише, що про цілком сформовану соціальну неповноту української нації можна говорити від кінця XVIII ст. як про наслідок ліквідації російським царатом решток автономії Гетьманщини.

Варто зазначити, що система освіти в СРСР була дієвим механізмом офіційної мовної політики як складника національної політики, що на українських теренах мала на меті цілковите зросійщення¹ й асиміляцію українців [Кульчицький 2018a]. На жорсткості цієї політики² наголошують учасники поширеного навесні 2017 р. у мережі Фейсбук та ЗМІ флешмобу, під час якого вони ділилися спогадами про дитячі відчуття в школах пізнього

¹ Український історик, дослідник радянського тоталітаризму С. В. Кульчицький наголошує, що русифікацію найінтенсивніше проводили у двох слов'янських республіках: Українській і Білоруській. «У поєднанні з міграційною політикою, суть якої полягала в насиченні неросійських регіонів росіянами, русифікація, як сподівалися очільники Кремля, мала зміцнити внутрішню єдність багатонаціональної наддержави. З метою обґрунтування запровадженого курсу кремлівські пропагандисти ввели поняття нібито сформованої в СРСР нової історичної спільноти на додаток до відомих людству попередніх спільнот: племінних союзів, народностей і націй, – зазначає С. В. Кульчицький, а трохи нижче пояснює причини цього, а саме: – Наростання русифікації в усіх сферах культурного життя у двох слов'янських союзних республіках пояснювалося зменшенням частки росіян у населенні країни. Переписи після 1959 року показували, що не за горами час, коли росіяни, зберігаючи свій політичний статус державоутворюючої титульної нації, перетворяться в масштабі країни на національну меншину. Тому українці й білоруси зазнавали дедалі більшого асиміляційного тиску держави, незважаючи на те що русифікація суперечила офіційним гаслам національної політики КПРС. Чинники ретельно маскували її методи, наголошуючи на об'єктивності й прогресивності асиміляційних процесів». Аналізуючи історичний контекст відмови більшовицької влади від політики коренізації, яку в Україні та на територіях, де проживало чимало етнічних українців, називали українізацією, і початків політики русифікації, дослідник цитує постанову «Про хлібозаготівлі на Україні, Північному Кавказі та у Західній області» від 14 грудня 1932 р., що стосувалася не так заготівель, як національної політики Кремля. Постанова, зокрема, вимагала «негайно перевести на Північному Кавказі діловодство радянських і кооперативних органів «українізованих» районів, а також всі газети і журнали, що видаються, з української мови на російську мову як більш зрозумілу для кубанців, підготувати і до осені перевести викладання в школах на російську мову». Наведений перелік заходів фактично окреслює коло механізмів національної політики, до яких залучено і систему шкільної освіти, зокрема російську мову як мову навчання.

² Отримати уявлення про заходи, якими систему шкільної освіти було залучено до механізмів національно-мовної політики СРСР, можна за дописом О. В. Левкової, голови правління Всеукраїнського громадського об'єднання «Не будь байдужим», яка розповіла, як долає наслідки «українізації» в Криму окупаційна російська влада сьогодні, пор.: «1. Перше, що зробили росіяни, – скоротили години викладання української мови у школах Криму і перевели їх усіх на російську мову. Тобто українські філологи стали миттєво російськими. Навіть ті, хто пручався. Директори навчальних закладів переконали всіх, що мова Шевченка та Франка настільки схожа на мову Пушкіна та Лермонтова, що яка різниця, що саме викладати? 2. Другим кроком було руйнування пам'ятників діячам української культури та перейменування шкіл. Так, наприклад, у гімназії Лесі Українки (Севастополь) пам'ятник Лесі зруйнували одразу ж, зайшовши до школи, причому по-дикунськи розбили вщент прикладами автоматів. Гімназія ім. Степана Руданського (Ялта) вже не носить його імені. Ліквідували. 3. Директор/директорка кожної школи вимагають, аби батьки учнів, які хочуть мати уроки української, писали відповідні заяви у нього/неї в кабінеті. Тобто щоб він/вона таких батьків особисто фіксував/фіксувала. 4. Представники партії «Единая Россия» відвідують усі кабінети української мови, знімають із них зображення українського прапора та тризуба, здирають плакати з текстами гімну. 5. Оскільки щороку Кремль проводить всеросійську олімпіаду мов суб'єктів Російської Федерації, то ті кілька кримських українських філологів, які ще досі впираються і не трансформуються в російських філологів, зобов'язані возити до Москви україномовних учнів, щоб ті потішили чиновників (типу уродженки Шепетівки росіянки Валентини Матвієнко, яка обіймає посаду Голови Ради Федерації Федеральних Зборів РФ та полюбає ходити на такі заходи) віршами Шевченка. Діти зобов'язані возити росіянам короваї, дякувати російським політикам зі сцени. Красива картинка для закордонних телеканалів забезпечена: демократична Росія-матушка люб'язно дозволяє мовам різних меншин демократично розвиватися в багатокультурній державі... Звісно ж, усе, що не є текстами україномовних класиків, говориться учнями російською. 6. У деяких містах Криму позалишали святкування Днів Шевченка у березні. Там завзято читаються заповіді з прикрашених квітами сцен, бринять струни бандур, а ведуться ці вечори, звісно ж, російською мовою головами в какошніках...» (<https://www.facebook.com/oksana.levkova.52/posts/1579435612184147>).

СРСР, наприклад: Більшість україномовних дітей мого покоління (особливо Центру і Сходу) у свій спосіб пережили травму своєї україномовності і знають, що таке бути частиною українського гетто в російському мовному і культурному морі. Я закінчила російську школу (батько вважав, що мене треба русифікувати, щоб підготувати до життя)... І ось ця школа життя була настільки жорстокою, що я досі ношу в голові рани і синці. Україномовність у Києві – це коли ти дитиною виходив за поріг своєї київської квартири до школи і відразу ж відразу відчував крижаний залізобетонний опір середовища. Найм'якший вияв цього опору – ти інтуїтивно знаєш, що, починаючи з ліфта, скрізь – у магазині, у дворі, школі, піонертаборі твоя українська – «некстаті», що це виклик, провокація для оточуючих, недоречна демонстрація скелета у шафі, тупе настоювання на цьому скелеті. Це коли в тролейбусі мама говорить до тебе, п'ятирічної, українською, а чоловік у стоптаних сандалях з сусіднього місця каже: «Он реп'ях до сраки прицепился бл...дь. Сколько же вас сюда приперлось, рагулей!». Це коли ти називаєш своє ім'я, а тебе питають «А что за имя? Щирі українці тіпа, да?». Це коли мама твоєї найближчої подруги каже твоїй мамі: «Мирослава хочет поступать в Шевченка на филфак? А вот я расстреляла бы всех сразу там, это же рассадник национализма». А твоя однокласниця, розповідаючи про поїздку в морський круїз, говорить: «С нами на корабле были дипломаты, интересно, что по-украински разговаривали... Не все украинцы жлобы, в основном, но не все». Це коли ти вступаєш в універ, потрапляєш нарешті в інше середовище (хоча б частково, маєш якусь підтримку) і твій сусід Володька, до якого ти заговорюєш українською, питає: «Мира, а ты можешь не вы...бываться? Ты же вроде бы нормальный человек». Це коли тобі чотринадцять і маму викликають на розмову в КГБ за програму «Маруся Чурай», а бабуся звечора навіщось напрасовує мамі нічну сорочку у сумку на випадок арешту. Це коли директриса школи Зоя Сергіївна, викликавши маму до школи за якісь мої абсолютно невинні бешкети, какби вскользь на прощання каже: «Классный руководитель

сообщила нам, что у вас в доме бывают гомосексуалисты и ранее судимые товарищи, поэтому я не знаю, что у нее там под чистенькой формой» (як я розумію, це про Параджанова). Одним словом, це тотально подвійне життя. Вдома – акторське письменницьке українське середовище, колядки, самвидав, у школі – ти російськомовна київська «дівочка», хтось інший, вдаваний, не ти. І так десять років... (М. Барчук, Про мовну психотравму і українське гетто / Радіо Свобода, 24.04.2017).

Формальна зміна мови викладання в школах після проголошення незалежності України істотно не вплинула на конфігурацію мовної ситуації загалом у державі. Промовистими є факти, узагальнені в наказі міністра освіти П. М. Таланчука (№ 1/9-104 від 22 липня 1993 р.) «Про недоліки у впровадженні української мови навчання у навчально-виховних закладах», а саме: пряма агітація керівників установ освіти проти впровадження української мови в навчальний процес, практика відкриття двомовних класів, що негативно впливало на дотримання єдиного як українськомовного, так і російськомовного режимів, вимоги до батьків писати заяви про зарахування їхніх дітей до шкіл з українською мовою навчання, випадки, коли мову викладання визначали голосуванням чи анкетуванням, нездатність керівників навчальних закладів забезпечити учнів українських шкіл та класів підручниками, низький рівень мовної компетенції керівників навчальних установ, а подекуди й учителів, які через незнання української мови продовжували викладати російською навіть в українських школах та класах, незадовільний рівень викладання історії та географії України, а також інших українознавчих та суспільних дисциплін [Про недоліки у впровадженні української мови 1993: 7 – 9]. Оскільки згадані факти мали масовий характер, вони й визначали реальну мовну ситуацію в освіті. Тому, попри офіційність державного статусу української мови в незалежній Україні й переконливе формальне домінування (статистичні показники кількості шкіл і класів з українською мовою навчання та кількості учнів, які на підставі цих показників отримують освіту українською мовою), для мовної ситуації в

освіті й сьогодні характерна нерівномірність за регіонами та деформація за ознакою «місто – село», що дає підстави для висновку про невідповідність декларацій і реального стану застосування державної української мови в шкільній освіті.

Другий чинник – аморфність державної мовної політики, виявом чого варто вважати відірваність її заходів упродовж десятиліть від реальної мовної ситуації в освіті: ці заходи зводилися здебільшого до декларування загальних принципів забезпечення мовних прав, проте не мали на меті реально впливати на мовну поведінку мешканців великих міст, стереотипи якої сформувалися кілька поколінь тому [Тараненко2009: 3 – 33]. Л. Т. Масенко, розмірковуючи про причини тривалої нерозв'язаності мовного конфлікту в Україні, наголошує, що, на відміну від країн Балтії, у нас не було створено державного органу, наділеного функціями контролю за виконанням мовного законодавства, і саме це, на думку дослідниці, мало вирішальний вплив на вектор розвитку двомовної ситуації в країні [Масенко 2018: 21]. І. М. Дзюба, розмірковуючи про неефективність державної політики в царині мови, культури за періоду незалежності, характеризує її як таку, що обмежувалася «рівнем офіційних ритуалів» [Дзюба 2005а: 33], а О. Б. Ткаченко визначає як «здавна узвичаєну “декорацію” українськості» [Ткаченко 2014: 407]. Тож, попри декларації і гасла, ініційовані владою заходи з розширення функціонування української мови у сфері освіти за роки незалежності не зменшили масштабів зросійщення, а в деяких сферах суспільного життя, констатує Л. Т. Масенко, негативні процеси ще й посилюються [Масенко 2016]. На підставі зазначеного соціолінгвісти роблять висновок про неефективність державної мовної політики загалом і системи мовної освіти зокрема. Прикметою українського мовного буття є й та обставина, що експертне середовище, зокрема мовознавці, до кола наукових інтересів яких належать проблеми функціонування мови в суспільстві й аналіз мовної політики, майже впродовж усієї історії незалежної України перебували у своєрідній опозиції до державних органів, відповідальних за мовне

регулювання. Мовну політику до 2014 р. у контексті культурної О. Б. Ткаченко характеризує як недалекоглядну або, точніше, абсолютно безперспективну. Аргументуючи свій висновок, дослідник, зокрема, пише: «Її сучасний стан можна пояснити лише тим, що або (у кращому разі) політичні сили, які очолюють Україну, не усвідомлюють величезного значення культури в державному будівництві, або (у гіршому випадку) у державі існує поділ на дві сили, одна з яких, поки що слабша, зорієнтована на будівництво Української держави, а друга, яка поки що домінує, прагне побудувати новітню *Малоросію* (курсив у джерелі. – О. Д.), державу, потрібну для олігархічних кіл, але таку, у якій по-старому, – і навіть більшою мірою, ніж за радянських часів, – панівною була б російська культура, а українська мова становила б своєрідну ширму, що дозволяла б певною мірою бути незалежним від своїх російських компаньйонів...» [Ткаченко 2014: 501]. Тож має прихильників думка, що невизначеність мовної політики незалежної України зумовлена тим, що стратегічну мету державного розвитку олігархічно-владна верхівка завжди приховувала від суспільства, що з усією очевидністю відкрилось у 2013 – 2014 рр. у зв'язку з російською агресією, гібридний характер якої виявляється в безпрецедентному використанні інформаційного і смислового складників [Яворська 2015: 366 – 398], інструментом і конструктом яких є мова. Це дає підстави говорити про причини замовчування реальних мовних проблем і фактичного продовження політики русифікації¹ України методами «добровільної

¹ Термін «русифікація» в «Словнику української мови» витлумачено як насильницьке запровадження російської мови, культури і т. ін. серед національних меншостей стосовно періоду «царської Росії» (Том 8, с. 911). Загальновідомо, що доречність уживання його в контексті радянської національної політики обґрунтував І. М. Дзюба в книжці «Інтернаціоналізм чи русифікація». У розділі Х «Русифікація і механізм русифікації» дослідник наголошує, що підґрунтям русифікації як національної політики є фактична нерівність націй у СРСР, успадкована від імперських часів: «Фактична нерівність навіть при формальній рівності неминує веде до русифікації і є її могутньою рушійною силою. Одночасно механізм цієї нерівності є “матеріальним” механізмом русифікації. Другою психологічною та ідеологічною силою русифікації є російський великодержавний шовінізм. Він становить “психологічний” механізм русифікації, її “душу” [...] Ця фактична нерівність мов (і культур) [...] склалася до революції внаслідок колоніального становища України». Зв'язок терміна «русифікація» з іншими, близькими за значенням, проаналізувала С. Савойська в статті «Русифікація, російщення чи асиміляція: до визначення понять». У передмові до видання своєї праці 2005 р., розмірковуючи про поглиблення руйнівних асиміляційних процесів, що є наслідком радянської русифікації, І. М. Дзюба вживає термін «зрусифікованість», пор.: «І ось минає 40 років з часу написання “трактату”, як його іронічно називали в КДБ. Світ разюче змінився. Разюче змінилася Україна. Змінилися ми самі. Не змінилося одне. Та тяжка хвороба, яку було означено терміном “русифікація”. Вона стала ще

відмови», започаткованими в СРСР у 70-ті рр. [Марусик 2017] минулого століття¹.

I, нарешті, третій чинник – це посттоталітарний характер системи освіти в Україні, що зумовлює, з одного боку, її формалізм, відірваність від потреб учнів і батьків, а з іншого боку – закритість, традиціоналізм, слабку здатність до оновлення й колективний опір освітньої бюрократії формальним заходам мовної політики, які суперечать її бюрократичним звичкам і стереотипам. Власне, виявом бюрократичного спротиву є факти, перелічені в згаданому вище наказі міністра освіти П. М. Таланчука.

Вплив цих трьох чинників не був однаковим упродовж історії незалежної України. Зокрема в перші роки йшлося про ширше використання української мови в освіті відповідно до статусу державної, який було проголошено 1989 р. законом «Про мови в Українській РСР», що виявлялося передусім у збільшенні кількості шкіл та класів з українською мовою навчання відповідно до статистичної кількості українців у державі, пор.: «Відповідно до національного складу і потреб населення завершити формування мережі загальноосвітніх шкіл, дошкільних та позашкільних закладів: у Волинській, Львівській, Тернопільській, Івано-Франківській, Рівненській областях – до 1993 року; у Вінницькій, Закарпатській, Хмельницькій, Сумській, Київській і Чернівецькій областях – до 1995 року; у Житомирській, Кіровоградській, Полтавській, Харківській, Черкаській, Чернігівській областях і в м. Києві – до 1997 року; у Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Луганській, Миколаївській, Одеській, Херсонській

глибшою. I, може, слушніше було б говорити вже не про русифікацію, а про зрусифікованість, майже довершену».

¹ Утім, згадані механізми – давні, як світ, про що на прикладі «історій хвороби» неповних націй пише й О. Б. Ткаченко, пор.: «Явища неповноти національної, соціальної, культурної і мовної певних народів раз у раз простежується протягом усієї приступної нині науці історії людства. Причиною її постання є, як правило, експансія певної держави, поширена на територію іншої країни (країн), експансія міліарна, а за нею й державно-адміністративна, культурна й мовна, унаслідок якої нація, піддана цій експансії, наче розколюється на два соціуми, що стають носіями двох різних культур і мов. [...] Результатом цього може стати поступове відчуження соціальної верхівки відповідної нації від її нижчих соціальних верств [...] асимілювавши сама, ця соціальна верхівка докладає всіх зусиль, щоб повністю асимілювати народ своєї країни, цілком злити його з народом іноземної держави-загарбниці і таким чином цілковито завершити її анексію. Адже два народи, об'єднані мовно і культурно, вже не відчуватимуть себе двома різними етносами, а єдиним народом».

областях, м. Севастополі та Кримській АРСР – до 1999 року» [Про комплексний план Міністерства народної освіти УРСР 1991: 5]. Тож якщо в 1991 р. українською мовою в Україні навчалося тільки 49,3 % учнів [Частка учнів 2001] (до 2005 р. кількість школярів, які навчалися українською мовою, зросла до 77 %), то сьогодні цей показник становить 89,7 %. Але оскільки зміна мови навчального процесу в багатьох ситуаціях була формальною, не приводила до змін викладацького складу в навчальних закладах, не поширювалася й на позаурочні заходи, то часто виявлялася в суто формальному використанні мови на уроці та в тих підручниках, якими користувалися учні: якщо до переведення школи або класу на українську мову навчання діти користувалися підручниками російською мовою, то зі зміною мови викладання стали користуватися підручниками українською мовою¹. Якщо ж говорити про вчителів, то зміна мови навчання в конкретній школі цілковито залежала від їхньої здатності викладати предмет українською мовою. Тому реальна українізація загальноосвітніх навчальних закладів природно відбувалася в українськомовних регіонах і населених пунктах, де українська була більш поширеною в повсякденні, – містечках і селах. Що ж до Сходу та Півдня, то в цих регіонах учителі-предметники часто продовжували викладати матеріал російською мовою або користувалися українською на дуже низькому рівні, вдаючись до мовного змішування чи постійного перемикання кодів. Показовим є приклад уроку зарубіжної літератури в 5-му класі, який довелося спостерігати в київській школі з українською мовою навчання на початку 2000 р.: учителька постійно зверталася до дітей російською мовою, перемикаючись на українську тільки для фіксації етапів уроку або певних форм роботи, пор.: *рос. «Итак, начнем урок», «Будьте внимательны», «Это очень интересная тема», «Вы любите читать сказки?», «Запишите в тетрадях дату», «Не выкрикиваем с места,*

¹ Через хронічне запізнення із друком підручників на державне замовлення, недофінансування в деякі роки для українських шкіл стала типовою ситуація, коли діти не отримували нових підручників до жовтня – листопада, а часом і грудня поточного навчального року. За таких умов учителі змушені були користуватися книжками з фонду шкільних бібліотек. Тож якщо школа раніше мала статус навчального закладу з російською мовою викладання, то її бібліотека була укомплектована здебільшого й відповідними підручниками.

когда есть, что сказать, поднимаем руку»; укр. «Тема уроку – Міфи народів світу», «Прочитаємо в підручнику», «Відповідаємо на запитання до тексту».

На підставі свідчень батьків можемо припустити, що подібне трапляється подекуди й досі, пор.: *Перевела дітей (7 клас) через зміну місця проживання в іншу гімназію. Заклад спеціально шукала, щоб була гімназія, бо діти до цього навчались в україномовній гімназії. Гімназія заявлена як україномовна (поряд є і російськомовна школа), тому зупинили вибір на цій гімназії. Великим здивуванням було те, що вчителі фізики, хімії та біології пояснювали тему російською мовою (підручники – українською).*

До слова, всі діти в класі розмовляють теж російською, що не дивно, адже це Дніпро. Та й наші попередні однокласники теж спілкувались російською. Але тут не лише спілкування, а подання інформації вчителем було російською. Діти мої сказали про це класній керівниці. Вона пообіцяла вивчити і розв'язати цю ситуацію. Наступні уроки біології та хімії були українською. А от фізика лишилась без змін... (Із допису матері школярів з Дніпра в мережі Фейсбук).

Варто наголосити, що якихось стимулів для вчителів або механізмів контролю за ними в дотриманні мовного режиму в школах в Україні випрацювано не було¹, що й дає підстави для висновку про певну формальність заходів з українізації освіти. Саме тому реальний стан мовного середовища навчальних закладів залежав від мовної ситуації в регіоні, віддзеркалюючи її.

Упродовж перших десяти років незалежності вживання української і російської мов у навчальних закладах у російськомовних регіонах, передусім на Сході та Півдні, а також у великих містах у Центрі й на Півночі стереотипізувалося такою мірою, що це призвело до стійкого розподілу мов

¹ Рішення Кабінету Міністрів, очолюваного Ю. В. Тимошенко, від 30.09.2009 р. «Про внесення змін до положення про загальноосвітні навчальні заклади», відповідно до пункту 46 якого вчителів українських шкіл зобов'язували користуватися державною українською мовою протягом усього робочого часу, а не лише під час проведення уроків, за поданням 52 народних депутатів 4.02.2010 р. було скасоване Конституційним Судом України, попри те, що цей крок у суспільстві оцінено як політично вмотивований.

за сферами вживання: українську (кращої або гіршої якості) вживають на уроках, а російську – у неформальному спілкуванні на перервах та в позаурочних заходах, пор.: *Я вже звикла до такого: українською краще писати і читати, а російською розмовляти* (З анкети школярки з Полтави, 2014 р.); *Катастрофічну ситуацію маємо в київських школах... Таке враження, що українська мова в закладах середньої освіти – це така собі гра, у яку прийнятло бавитися під час уроків. На перервах і школярі, і вчителі спілкуються російською, а показове смикання – «якою мовою ти говориш, в якій школі навчаєшся?» – не більше як непотрібний ритуал, що всім набрид* [Масенко 2010: 200]; *Після сьомого класу я вступила до Полтавського міського ліцею – найпрестижнішої, як вважалося, школи міста. Офіційно це був цілком український заклад: тут навіть не було уроків російської мови. Проте «мовою міжнаціонального спілкування» (мало не в прямому значенні – адже в ліцеї навчалися і вірмени, і росіяни, і представники інших національностей) була російська, якою на перервах спілкувалися майже всі. Виняток становили тільки учні з приміської зони, які говорили переважно суржиком. Узагалі, у полтавських школах і вчителі (крім тих, що викладають українську мову чи літературу) часто в позакласному спілкуванні, а то й на уроках, переходять на російську. Навіть у де-юре українському ліцеї деякі предмети в нас читали російською (з волі вчителів, бо їм було, як вони казали, важко говорити українською). В інших школах у «найпрестижніших», найуспішніших класах учні між собою спілкуються винятково російською* [Масенко 2010: 200]; *Він [батько] повідомив, що його україномовна дитина почувається іноземцем у школі з українською мовою навчання... бо усі навколо – і діти, і вчителі – говорять у позаурочний час російською, більше того, коли є вибір: чи піти у планетарій на російськомовну програму (є там чомусь така) чи на україномовну – викладачі, які організують такі походи, завжди зупиняються на російськомовній. У результаті, дитина каже, що було цікаво, але деяких слів вона не зрозуміла, бо програма була іноземною мовою* [Івахнюк].

Окремо варто наголосити на тій ролі, яку в розвитку мовної ситуації в шкільній освіті відіграв посттоталітарний характер останньої. Залишкові явища тоталітарної педагогіки зумовили утвердження в школах подвійних стандартів, що виявляються в нещирості учасників навчального процесу, зокрема вчителів та шкільної адміністрації, і, відповідно, несприйнятті формальних правил школярами-підлітками¹, пор.: *Після великого здивування і навіть радості (з приводу кількості українськомовних учнів в одному з класів у престижній київській школі. – О. Д.), після закінчення уроку прийшов час розчарування на перерві не лише в цьому класі, а й по всій школі: ми майже не почули української мови. Ані від учнів, ані від учителів... Мені здається, що погано не те, що учні на перервах не говорять українською мовою, а те, що вчителі часом і на уроках не завдають собі клопоту говорити державною мовою. І ця школа є дуже показовою – не щодо статистики, а щодо подвійного стандарту. Про що, наприклад, може свідчити той факт, що завуч звертається до нас (гостей, учасників руху «Не будь байдужим!», які проводили в школі акцію на підтримку української мови. – О. Д.) українською, а до учня, що проходить, російською? До того ж, обидві розмови відбуваються паралельно.*

Я впевнена, що учням цієї школи-гімназії ледь не щодня наголошують, що вони – майбутня еліта нації (про це свідчать усі зовнішні ознаки

¹ Соціальні механізми відкидання підлітками шкільних правил розкриває, зокрема, Е. Гіденс, обґрунтовуючи їх, з одного боку, «підлітковим бунтом», а з іншого – так званім прихованим навчальним планом, зумовленим інституційністю системи освіти в індустріальних суспільствах. Розмірковуючи про сутність освіти, дослідник покликається на М. Фуко, який обґрунтовував виникнення школи як частини адміністративного апарату сучасної держави. Розвиваючи цю тезу, Е. Гіденс наводить чимало спостережень сучасних соціологів, які переконані, що школи виникли, щоб упоратися з чотирма важливими завданнями: забезпечення нагляду за поведінкою, розподіл осіб за професійними ролями, засвоєння головних цінностей та набуття визначених суспільством навичок і знань. «Школа перетворилася на опікунську організацію, – резюмує дослідник, – оскільки її відвідування є обов'язковим, а дітей з раннього дитинства аж до початку трудової кар'єри тримають подалі від вулиці». У школі навчають багато такого, що не має нічого спільного з офіційним змістом освіти. Передусім ідеться про те, що школи є механізмом прищеплення ідеології пасивного споживання – некритичного сприйняття чинного соціального ладу засобами дисципліни та регламентації. «Такі уроки не проводяться свідомо; вони імпліцитно присутні в шкільних заходах та організації. Прихований навчальний план навчає дітей, що їхня роль у житті означає “знати своє місце й тихо сидіти на ньому”», – узагальнює Е. Гіденс. Слушність таких міркувань підтверджують факти функціонування мови, а саме: наявність шкільної субмови (шкільного жаргону та підліткового соціолекту), яка виокремлюється в усіх суспільствах, де є організоване шкільне навчання, і якій властиві певні типологічні ознаки.

приміщення: на стінах текст гімну гімназії, правила поведінки, найсвіжіші новини, у коридорах шкіряні дивани, радіопередачі на перервах – усі умови для того, аби виховувати еліту). Але яку? Подвійного стандарту? Це, звісно, чудово, що на людях – «для ревізорів», для галочки, для волонтерів НББ – гімназія наскрізь українська, проте чого вартує зовнішнє, як середина гнила?.. Що думатиме школяр, який бачитиме викладачку української мови, яка на уроці говорить українською, а зі своєю подругою в учительській – російською? Як на мене, він думатиме, що українська мова призначена лише для уроків української мови. Сьогоднішній школяр вчить українську мову як мертву мову, адже він не знає, що нею можна говорити просто так... [Масенко 2010: 206].

Показовою у зв'язку з цим є заувага одного з учнів Українського гуманітарного ліцею (навчального закладу, створеного під егідою Київського національного університету імені Тараса Шевченка), відомого послідовним дотриманням мовного режиму. За свідченням учасників анкетування, у стінах цього закладу серед учнів також поширена двомовна поведінка – як заперечення аж надто суворих, з одного боку, і формальних, з іншого, шкільних правил.

Варто зауважити, що мовна ситуація в загальноосвітніх закладах у перші десять років незалежності України і досі слугує джерелом прикладів дискримінації за мовою, пор.: [Що ви розумієте під поняттям «дискримінація громадян за мовною ознакою»?] *Це позбавлення якихось привілеїв, якихось прав, якщо людина не знає мови. Коли я навчалася в школі – перейменували школу на українську мову – вчителі вимагали, щоб доповідали, розповідали доповіді на українській мові. І дуже жорстко це було. Підготував ти матеріал російською мовою – ні, перекладай прямо по ходу на українську мову (Тетяна, 25 років; Київ); У моєї знакомой ребенок в школе учился, отвечал физику или геометрию, не помню какой урок, а учительница сказала, я не приму твой ответ, твое решение задачи, потому что у нас школа украинская, а ты отвечаешь на русском, ты мое – не понимаю. Но, это все*

зависит от человека (Світлана, учасниця фокус-групового опитування в старшій віковій групі; Київ).

Маркерами педагогічного дискурсу, що, як відомо, є інституційним [Карасик 2004: 250 – 266], в українській школі дотепер є стандартизовані словосполучення, мовні штампи, які виникли в радянську епоху. Тоталітарна природа багатьох таких висловів-кліше слугує підставою для обігрування в межах «Типовий учитель», які є однаково впізнаваними і для сучасних школярів, і для їхніх батьків, і навіть для бабусь-дідусів. Прикметно, що фрази, подібні до тих, які подано як приклади, українські вчителі вживають або як кальки з російської, або й російською мовою як прецедентні феномени, пор.: *Ніхто не підхоплюється. Урок не закінчено! Дзвоник для вчителя. (Никто не встает – звонок для учителя); Що смішного я сказала? Скажи вголос – усі посміємося! (Что смешного я сказала? Скажи громко – все посмеемся!); Де твій щоденник? Удома? А голову ти вдома не забув? (Где твой дневник (тетрадь, учебник)? Дома? А голову свою ты дома не забыл?); Оцінку я на двох ставитиму? Працюємо самостійно! (Оценки я на двоих буду ставить? Работаем самостоятельно!); Одиницю в журнал ставлю поки що олівцем. (Двойку в журнал я пока ставлю карандашом).*

Наведені вище приклади – це поширені й доволі суперечливі прояви мовної ситуації в українській шкільній освіті. Треба зазначити, що якість української мови, якою послуговуються учасники педагогічного дискурсу, є відбиттям деформованої мовної ситуації, тож вона так само зумовлена впливом усіх трьох проаналізованих чинників, визначальних для мовної ситуації у сфері освіти загалом. Як слушно зауважує О. Б. Ткаченко, «унаслідок національної неповноти (і водночас соціальної) [...] утворюється спричинена нею неповнота культури в її найширшій розумінні [...], що викликає явне [...] “недокрів’я” мови, якій бракує розвиненої абстрактно-інтелектуальної лексики, а без неї не може нормально розвиватися ані наукова, ані навчальна література...» [Ткаченко 2014: 403]. І хоч у наших прикладах ідеться про розмовний стиль педагогічного дискурсу, руйнівний

вплив національної неповноти на ньому позначається не менш істотно, особливо з огляду на його інституційність (докладніше про це йдеться в Розділі 4). Щоправда, ці та інші комунікативні вияви мовної ситуації в шкільній освіті залишаються не обрахованими офіційною статистикою, основним критерієм якої є кількість учнів, залучених до навчання українською мовою. Саме тому до анкети для масового соціолінгвістичного опитування, що має на меті збір даних для аналізу реальної мовної ситуації в Україні, варто вносити запитання, які стосуються різних аспектів функціонування української мови в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема особливостей сприймання й оцінки мовного середовища шкіл.

Водночас варто наголосити, що надійність зібраних даних (їх достовірність, репрезентативність) забезпечує дотримання низки критеріїв, які стосуються соціального об'єкта дослідження, вибору генеральної сукупності, відносно якої його здійснюють, визначення обсягів вибірки тощо [Беликов, Крысин 2001: 318]. Із розвитком соціолінгвістики метод анкетування набув поширення в багатьох галузях мовознавства. Активно використовують його, приміром, дослідники, чиї праці присвячені аналізу мовної ситуації в регіонах чи окремих населених пунктах. У зв'язку з цим варто згадати дослідження Л. Л. Белея [Белей 2012], Н. М. Бікової [Бікова 2006], І. І. Браги [Брага 2011а], І. О. Кудрейко [Кудрейко 2011], Т. М. Миколенко [Миколенко 2006], С. О. Соколової [Соколова 2013], А. П. Чучвари [Чучвара 2013].

Чимало дослідників саме дані анкетування розглядають як підставу для висунення гіпотез або й формулювання закономірностей стосовно перспектив розвитку мовної ситуації в тій або тій соціальній групі чи на певній території. Проте істотним недоліком багатьох анкетувань варто вважати нерепрезентативність отриманих результатів, оскільки опитуваннями охоплюють випадкову кількість учасників, що не відбиває структури українського суспільства за жодним із соціологічних параметрів.

Виявити зміни в оцінці мовної ситуації в Україні, зокрема в мовній

практиці дошкільних, загальноосвітніх, вищих навчальних закладів, за допомогою анкетування мали на меті учасники проєкту «Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі». Отримані соціолінгвістичні дані узагальнено в збірнику «Соціолінгвістичний моніторинг мовою статистики», у передмові до якого автори наголошують, що їхні анкети «не претендують на вичерпність» [Соціолінгвістичний моніторинг 2006: 96]. Через невипрацюваність загальних засад анкетування питальники для різних сфер функціонування мови були іншими, не збігалася й кількість опитаних. Наприклад, до анкетування було залучено 2824 учні загальноосвітніх шкіл, серед яких 2680 громадян України і 144 – громадян інших країн; 1228 осіб чоловічої статі й 1596 – жіночої; молодших за 10 років – 135 осіб, 10 – 11 років – 339 осіб, 12 – 13 років – 506, 14 – 15 років – 1010, 16 – 17 років – 834 особи [Соціолінгвістичний моніторинг 2006: 15]. Інша група опитаних – учні ПТУ, яких було 184 особи (усі громадяни України; 110 осіб чоловічої статі й 74 – жіночої; 14 – 15 років – 7 осіб, 16 – 17 років – 172 особи, 18 – 30 років – 5; серед опитаних 20 осіб із неповною середньою освітою і 164 – із середньою) [Соціолінгвістичний моніторинг 2006: 44]. У характеристиці груп анкетованих і для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, і для учнів професійно-технічних училищ зазначено, що вони представляють усі регіони України, проте кількісний розподіл не вказано. Тож отримані під час анкетування дані, безперечно, оприявлюють тенденції, характерні для мовної ситуації у сфері освіти, проте є недостатніми для її комплексного аналізу в масштабах держави. Приміром, відповіді респондентів-школярів на запитання анкети «У Вашій школі всі предмети викладаються українською мовою?» (відповідь «Так» обрали понад 65 % опитаних, «Ні» – трохи менше 35 %) лише підтверджує припущення про те, що українськомовний статус загальноосвітніх навчальних закладів в Україні часто є формальним, однак не дають змоги з'ясувати, чим зумовлена ця тенденція, чи однаково вона виявляється в різних регіонах держави, як таку реалію мовного буття оцінюють мовці, як, зрештою, це впливає на конфігурацію мовної ситуації в школах.

Відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України від 21 березня 2018 р. № 179-р, яким затверджено «План заходів щодо зміцнення національної єдності, консолідації українського суспільства та підтримки ініціатив громадськості у зазначеній сфері», в Інституті української мови впродовж травня – липня 2018 р. тривало опитування (анонімне анкетування) «Територіальні і соціокультурні особливості функціонування української мови в Україні» працівників закладів загальної середньої освіти та професійної (професійно-технічної) освіти, яке мало на меті комплексний аналіз функціонування української мови в Україні, зокрема в навчально-виховному процесі, та дотримання мовного режиму в закладах загальної середньої освіти і закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Зібраний за допомогою анкет матеріал дає можливість виявити територіальні особливості мовної ситуації, зокрема й у сфері шкільної освіти, а порівняння даних цього анкетування, учасниками якого були працівники шкіл, з результатами масового опитування – простежити залежність оцінки мовного середовища шкіл від професійних настанов та власних мовних преференцій, що відкриває перспективу розроблення механізмів корекції мовної ситуації для кожного конкретного регіону, зосібна й заходами серед педагогічної спільноти.

Опитування, здійснене в межах Проєкту № 62700395 Фонду Фольксваген «Bi- and multilingualism: between conflict intensification and conflict resolution. Ethno-linguistic conflicts, language politics and contact situations in post-Soviet Ukraine and Russia» («Bi- та мультилінгвізм: між інтенсифікацією та розв'язанням конфлікту. Етнолінгвістичні конфлікти, мовна політика і контактні ситуації в пострадянських Україні і Росії»), проведене з 2 по 10 лютого 2017 р. у 24 територіально-адміністративних одиницях України та в м. Києві методом індивідуального інтерв'ю «віч-на-віч» за місцем проживання респондента. У дослідженні брали участь 2007 респондентів, з них 905 – чоловіки (45,1 % від загального числа опитаних), 1102 – жінки (54,9 %). В опитуванні пропорційно представлені всі регіони України, крім

Криму та територій, не контрольованих українською владою, у Донецькій та Луганській областях. Під час дослідження для забезпечення репрезентативності отриманих даних було проведено інтерв'ю серед усіх вікових груп у структурі загального населення України. Варто наголосити, що представники двох вікових груп – 18 – 29 років (10,5 % від загальної кількості інформантів) і 30 – 39 років (9,4 %) – це ті учасники, які завершували чи отримували цілком загальну середню освіту вже в незалежній Україні, тож їхні відповіді стосовно мовної ситуації в загальноосвітніх навчальних закладах ґрунтуються на власному досвіді.

Опрацювання результатів дослідження передбачало аналіз у регіональному вимірі. Задля релевантності порівняння з результатами попереднього опитування (за програмою INTAS¹) збережено розподіл областей на п'ять регіонів, а саме: Захід (Волинська, Рівненська, Львівська, Івано-Франківська, Тернопільська, Чернівецька, Закарпатська області); Центр (Вінницька, Хмельницька, Кіровоградська, Черкаська, Полтавська області); Північ (Київська, Чернігівська, Житомирська, Сумська області, м. Київ); Схід (Дніпропетровська, Харківська, Запорізька, Донецька, Луганська області); Південь (Миколаївська, Одеська, Херсонська області).

Дослідження передбачало також проведення бесід у фокус-групах – по дві з респондентами різних вікових категорій (молодша, 18 – 39 років, і старша, 40 – 60+ років) у чотирьох містах: Києві, Львові, Харкові та Одесі.

Збір даних щодо функціонування української та інших мов у загальноосвітніх навчальних закладах здійснено у двох аспектах: реальної мовної ситуації (сприймання мовного середовища, його оцінка респондентами) та її бажаного розвитку, тобто в аспекті мовної політики у сфері освіти.

Мовної ситуації у сфері освіти загалом стосувалися десять запитань анкети. Запитання А5 «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє

¹ Ідеться про опитування, здійснене в межах проекту «Мовна політика в Україні: антропологічні, лінгвістичні аспекти та подальші перспективи», виконання якого фінансувала програма INTAS упродовж серпня 2006 – липня 2008 р. Опитування проводив Центр соціологічних досліджень «Громадська думка» з 30 листопада по 7 грудня 2006 р. Його характеристика подана в Додатку 1, уміщеному в книжці «Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації» (С. 340 – 343).

українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» (варіанти відповіді: «Майже ніхто», «Значно менше половини», «Близько половини», «Значно більше половини», «Майже всі», «Важко відповісти») давало можливість з'ясувати, з одного боку, які сфери функціонування мови, за оцінками респондентів, є найбільшою мірою українізованими, а з іншого – якою мірою середовище шкіл, що має бути основним каналом зміцнення позицій української мови як державної, слугує інструментом мовної політики. Оскільки серед сфер функціонування мови в цьому запитанні, крім офіційних (державні заклади, загальноосвітні школи, заклади вищої освіти), наведено й сфери неофіційної комунікації (формальної – транспорт, сфера послуг, незнайомі співрозмовники; неформальна – друзі, родина), то отримані результати дали змогу простежити зміни в мовній поведінці респондентів залежно від сфери комунікації. Порівняння відповідей на це запитання в регіональному вимірі увиразнило неоднорідність мовної ситуації в шкільній освіті за регіонами, а аналіз відповідей мешканців різних за чисельністю населених пунктів дав змогу простежити тенденції в подоланні нерівномірності мовного розвитку в державі за лінією «місто – село».

Одне із запитань у блоці F4 – «Якою мовою Ви одержали середню освіту?» (варіанти відповіді: «Здебільшого українською», «Українською і російською», «Здебільшого російською», «Важко відповісти») – дає можливість отримати інформацію про мовну ситуацію у сфері освіти в Україні впродовж років незалежності на підставі відповідей респондентів наймолодшої вікової групи (18 – 29 років) і з певними застереженнями – групи 30 – 39 років (респонденти цієї групи якщо не цілком навчалися в українській школі, то принаймні закінчували її).

Решта запитань стосувалася мовної ситуації в освіті крізь призму можливих заходів держави в цій царині. Респондентам, зокрема, було запропоновано такі запитання, що стосуються заходів мовної політики у сфері освіти: B4 – «Як Ви вважаєте, чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?» (варіанти відповіді – «Так»,

«Швидше так», «Швидше ні», «Ні», «Важко відповісти»); В6 – «Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) у державних закладах освіти?» (варіанти відповіді – «Так», «Швидше так», «Швидше ні», «Ні», «Важко відповісти»); В5 – «Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окремі дисципліни українську, російську, англійську чи іншу іноземну мови?» (варіанти відповідей для кожної мови – «Так», «Ні», «Важко відповісти»); у блоці запитань F4 запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?» (варіанти відповіді: «Здебільшого українською», «Українською і російською», «Здебільшого російською», «Важко відповісти»); В9 – «Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення таких положень щодо функціонування української мови як державної?» (серед варіантів відповідей є твердження «Усі держслужбовці, **керівники навчальних та медичних закладів** (тут і нижче виділення наше. – О. Д.) зобов'язані вільно володіти українською мовою») (варіанти відповіді – «Позитивно», «Швидше позитивно», «Швидше негативно», «Негативно», «Важко відповісти»); В11 – «На Вашу думку, державна політика в мовній сфері має перш за все **сприяти поширенню української мови в усіх сферах, розв'язати питання щодо статусу російської мови, забезпечити реалізацію прав національних меншин у мовній сфері?**»; В14 – «Як Ви вважаєте, чи повинна російська мова мати на законодавчому рівні якісь переваги порівняно з мовами інших національних меншин, які мешкають на території України?» (варіанти відповідей – «Так», «Ні», «Важко відповісти»).

Державної мовної політики у сфері освіти стосується також запитання В7 – «Як Ви вважаєте, чи потрібно запровадити іспит (атестацію) з української мови для всіх держслужбовців, для отримання громадянства України?» (варіанти відповідей для кожного варіанта – «Так», «Ні», «Важко відповісти»), адже якщо держава вдається до такого заходу, то має бути передбачена система практичних кроків, яка дає змогу кожному громадянину належно підготуватися до іспиту.

Утім, робити висновки про зміну конфігурації мовної ситуації у сфері освіти на підставі масового опитування можна тільки за умови порівняння його результатів із результатами інших досліджень, проведених за тією самою методикою. Уже йшлося про те, що дані нашого опитування надаються для порівняння з опитуванням, проведеним 2006 р. за програмою INTAS, у якому було поставлено низку тих самих запитань, а саме: 1) «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» (варіанти відповіді: «Майже ніхто», «Значно менше половини», «Близько половини», «Значно більше половини», «Майже всі», «Важко відповісти»); 2) «Як Ви вважаєте, чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?» (варіанти відповіді – «Так», «Швидше так», «Швидше ні», «Ні», «Важко відповісти»); 3) «Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?» (варіанти відповіді – «Так», «Швидше так», «Швидше ні», «Ні», «Важко відповісти»); 4) «Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окремі дисципліни українську, російську, англійську чи іншу іноземну мови?» (варіанти відповідей для кожної мови – «Так», «Ні», «Важко відповісти»); 5) «Як Ви вважаєте, чи потрібно запровадити іспит (атестацію) з української мови для всіх держслужбовців?» (варіанти відповідей – «Так», «Ні», «Важко відповісти») [*Мовна політика 2008*: 344 – 363]¹.

Однакова методика, закладена в опитуваннях 2006 та 2017 років, дає змогу простежити залежність оцінки мовного середовища загальноосвітніх закладів від мовної ситуації в регіонах і від мовних преференцій інформантів, виявити зміни в настановах мовців щодо бажаних перспектив мовної освіти та заходів мовної політики в царині шкільної освіти, пов'язати оцінку респондентами мовного середовища шкіл зі змінами стереотипів суспільної свідомості, динамікою в питаннях престижу мов, коливаннями в оцінці

¹ У своєму дослідженні покликалися й на матеріали бази даних, отримані безпосередньо від виконавців цього проекту.

заходів гуманітарного напрямку внутрішньої політики, соціально-політичною ситуацією в країні тощо.

Отже, масове опитування слугує надійним методом діагностування мовної ситуації в українській шкільній освіті, оскільки дає змогу простежити тенденції в різних сферах функціонування мови в масштабах усієї держави й пов'язати кількісні параметри мовної ситуації з якісними та оцінними. Саме масове опитування дає змогу отримати дані, достатні для об'єктивного аналізу деформацій мовної ситуації в Україні, успадкованих від радянської епохи. Таке дослідження пояснює, чому, попри високий ступінь формальної українізації (89,7 % школярів навчаються українською мовою), система шкільної освіти не поклала край зросійщенню української молоді й не стала ефективним засобом зміцнення комунікативної потужності української мови. Результати, отримані на підставі аналізу даних масового опитування, є об'єктивними й достовірними, тож можуть слугувати підґрунтям для випрацювання рекомендацій з гармонізації мовної ситуації в царині, найбільшою мірою орієнтованій на майбутнє.

2.2. Статистичні параметри взаємодії мов у системі шкільної освіти в Україні

До кількісних ознак мовної ситуації, як відомо, належать показники, які надаються для обрахунку: це передусім кількість мов або форм їх побутування, що визначають конфігурацію мовної ситуації, кількість мовців, що користуються кожною з мов, кількість комунікативних сфер, які обслуговує та чи та мова. Попри формальний щодо мовних систем характер цих ознак, саме вони є найочевиднішими для аналізу динаміки мовної ситуації в діяхронному аспекті в межах певного географічного, адміністративно-територіального утворення або в тій чи тій функціональній сфері.

Кількісні характеристики мовної ситуації в освіті на початок 2017 – 2018 навчального року (далі н. р. – *О. Д.*) були такі: у початкових школах викладають вісьмома мовами, у загальноосвітніх навчальних закладах –

шістьома, а як предмет у школах України вивчають 30 мов. У відповіді Міністерства освіти і науки України¹ на запит Укрінформу перелічено мови викладання, а саме: «У загальноосвітніх навчальних закладах України здійснюється навчання... українською, молдовською, польською, російською, румунською, угорською мовами, у початковій школі... – українською, болгарською, молдовською, польською, російською, румунською, словацькою, угорською» [*В школах України*].

Варто зауважити, що інформація про те, яка кількість учнів навчається якою з мов або скільки учнів вивчають кожен з мов, у зв'язку з ухваленням нового закону «Про освіту» з його статтею 7 «Мова освіти» [*Закон України про освіту 2017*] стала предметом пильної уваги громадських активістів та журналістів, що спонукало профільне міністерство оприлюднювати відповідну інформацію, бо ще на початку 2017 р. у відкритому доступі на міністерському сайті було розміщено статистичні дані тільки щодо 2014 – 2015 н. р.

За даними «Статистичного бюлетеня» в Україні на початок 2016 – 2017 н. р. діяло 16 858 загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчалось 3 845 517 учнів [*Загальноосвітні навчальні заклади 2017*: 14]. Українською мовою² навчалось 89,7 % школярів (див. таблицю 2.1). Російською мовою отримувало освіту в денних загальноосвітніх початкових закладах 9,4 % учнів; румунською – 0,4 %; угорською – 0,4 %, молдовською – 0,1 % [*Загальноосвітні навчальні заклади 2017*: 60]. Щодо польської, англійської, словацької та болгарської мов, то відсоток учнів, які навчаються

¹ Одним із джерел дослідження статистичних параметрів взаємодії мов у системі шкільної освіти в Україні слугують нормативні документи, зокрема навчальні плани, ухвалені в різні періоди профільним міністерством. За часів пізнього СРСР це відомство мало назву Міністерства народної освіти УРСР (1988–1992 рр.). У незалежній Україні назва центрального органу виконавчої влади, що здійснює державну політику у сфері освіти, кілька разів змінювалася, що відбито в тексті розділу, а саме: Міністерство освіти України (1992 – 1999 рр.), Міністерство освіти і науки України (1999 – 2010 рр.), Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України (9 грудня 2010 р. – 27 лютого 2013 р.), Міністерство освіти і науки України (з 28 лютого 2013 р.).

² У розділі «Статистичного бюлетеня», у якому наведені дані щодо розподілу школярів за мовою навчання, фігурує інша, відмінна від цитованої вище, загальна кількість учнів, а саме: 3 769 962 учні (учні денних загальноосвітніх навчальних закладів). Цим можна пояснити незначні відмінності в показниках різних аналітичних оглядів, укладених на основі статистичних даних Державної служби статистики України.

ними, такий незначний, що в бюлетені він не обрахований; польською мовою навчається 1785 осіб, англійською – 379 осіб¹, словацькою – 145 осіб, болгарською – 61 особа [Загальноосвітні навчальні заклади 2017: 60].

Таблиця 2.1

**Розподіл учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів¹
на початок 2016 – 2017 навчального року за мовами навчання**

	Усього учнів, осіб	В тому числі навчаються мовою										Питома вага учнів, які навчаються мовою, %	
		українською	російською	румунською	угорською	кримсько-татарською	польською	англійською	словацькою	болгарською	молдовською	українською	російською
Україна	3 769 962	3 376 785	355 955	16 139	16 020	-	1 785	379	145	61	2 693	89,7	9,4
Вінницька	153 021	152 485	536	-	-	-	-	-	-	-	-	99,6	0,4
Волинська	128 762	128 581	181	-	-	-	-	-	-	-	-	99,9	0,1
Дніпропетровська	306 141	247 229	58 912	-	-	-	-	-	-	-	-	80,8	19,2
Донецька	149 952	89 243	60 709	-	-	-	-	-	-	-	-	59,5	40,5
Житомирська	128 334	127 732	602	-	-	-	-	-	-	-	-	99,5	0,5
Закарпатська	157 414	137 122	1 441	2 686	16 020	-	-	-	145	-	-	87,1	0,9
Запорізька	155 009	116 879	38 130	-	-	-	-	-	-	-	-	75,4	24,6
Івано-Франківська	147 425	146 537	439	-	-	-	449	-	-	-	-	99,4	0,3
Київська	190 406	189 388	1 018	-	-	-	-	-	-	-	-	99,5	0,5
Кіровоградська	89 740	88 399	1 341	-	-	-	-	-	-	-	-	98,5	1,5
Луганська	51 685	33 653	18 032	-	-	-	-	-	-	-	-	65,1	34,9
Львівська	260 901	257 394	2 597	-	-	-	910	-	-	-	-	98,7	1,1
Миколаївська	108 202	99 905	8 297	-	-	-	-	-	-	-	-	92,3	7,7
Одеська	243 163	168 655	71 754	-	-	-	-	-	-	61	2 693	69,4	29,5
Полтавська	126 440	124 836	1 604	-	-	-	-	-	-	-	-	98,7	1,3
Рівненська	148 047	148 047	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100,0	-
Сумська	91 653	88 227	3 426	-	-	-	-	-	-	-	-	96,3	3,7
Тернопільська	105 092	104 975	117	-	-	-	-	-	-	-	-	99,9	0,1
Харківська	228 905	166 854	62 051	-	-	-	-	-	-	-	-	72,9	27,1
Херсонська	103 550	87 774	15 776	-	-	-	-	-	-	-	-	84,8	15,2
Хмельницька	127 481	126 930	125	-	-	-	426	-	-	-	-	99,6	0,2
Черкаська	109 431	108 568	863	-	-	-	-	-	-	-	-	99,2	0,8
Чернівецька	97 457	83 705	299	13 453	-	-	-	-	-	-	-	85,9	0,3
Чернігівська	91 354	91 014	340	-	-	-	-	-	-	-	-	99,6	0,4
м. Київ	270 397	262 653	7 365	-	-	-	-	379	-	-	-	97,1	2,7

¹ Без учнів спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) та учнів спеціальних класів.

¹ Варто звернути увагу, що в цитованій відповіді Міністерства освіти і науки України на запит Укрінформу серед перелічених мов навчання англійську не згадано.

В аналітичних матеріалах, підготовлених для розгляду на колегії Міністерства освіти і науки України, укладених на основі «Статистичного щорічника», акцентовано на зростанні частки учнів, що навчаються українською мовою, за рік: наприклад, від 2013 – 2014 н. р. до 2014 – 2015 н. р. ця кількість зростає від 88,7 до 91,8 %.

Водночас, за інформацією Порталу мовної політики¹, кількість учнів, які навчалися українською мовою до 2016 – 2017 н. р., становила 89,6 % [*Мова навчання 2017*]. Зменшення майже у два відсотки, що не перебивається вилученням зі статистичних звітів учнів, які навчаються на тимчасово окупованих територіях Криму і в окремих районах Донецької та Луганської областей, аналітики порталу характеризують як «стагнацію», зауважуючи, що істотне зменшення характерне для Одеської (з 71,7 % до 69,4 %) та Харківської (з 74,2 % до 73 %) областей.

Тож якщо для представників влади саме кількість учнів, які навчаються українською мовою, є основним доказом ефективної розбудови національної системи освіти й успішної мовної політики в зазначеній царині, то для експертного середовища, зокрема мовних активістів, коливання цього показника слугують підставою для занепокоєння.

Поступ у справі формальної українізації шкільної освіти і справді незаперечний: якщо в 1991 р. кількість учнів, які навчалися українською, становила 49,3 %, то сьогодні – 89,7 %.

Варто зауважити, що розширення мережі шкіл та класів з російською мовою навчання відбувалося в СРСР у кілька етапів починаючи з 30-х рр. Відповідно до реформи 1958 р. було, зокрема, закріплено в законодавстві положення про вільний вибір мови навчання і вільний вибір вивчення другої мови [*Масенко 2005: 20*]. Розширення інструментарію асиміляційної мовної політики передбачали також Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР про посилення вивчення і викладання російської мови (1978 р.), поділ класів в українських школах на дві групи та підвищення заробітної плати вчителям російської мови на 15 % (1984 р.). Прикметно, що вже у 80-ті рр. мовою

¹ Неурядовий інтернет-ресурс, організатори якого поставили собі за мету «зібрати в одному місці інформацію про становище української мови в суспільстві та людей, яким це становище не байдуже».

навчання в київських педагогічних училищах та інститутах була російська, а українську викладали тільки як предмет (навчалися, до речі, й такі студенти, яких, за звичайною радянською практикою, було «звільнено» від курсу української мови, хоч диплом учителя початкових класів вони отримували) [Марусик 2018]. У загальноосвітніх школах з українською мовою навчання на кожній паралелі відкривали російські класи, причому розподіл дітей відбувався за принципом: дітей з родин, де батьки (або хоча б один з батьків) мали вищу освіту, розподіляли в класи з російською мовою навчання; саме в цих класах пропонували факультативне вивчення іноземних мов ще в початковій школі, якісь додаткові гуртки. Така практика сприяла не лише розширенню мережі шкіл та класів з російською мовою навчання, а й стереотипному ставленню до російської мови як до більш престижної, такої, що розкриває перед людиною привабливіші життєві перспективи. За умови «добровільного» вибору мови навчання кількість батьків, які обирали для своїх дітей російськомовні школи й класи, закономірно зростала, тож у таких ситуаціях асиміляційні процеси набували вигляду добровільного зречення мови. Як діяв цей механізм, розкрив на прикладі мови «командних елементів» І. М. Дзюба, пор.: «Мова “командних елементів” поступово запановує над усім середовищем. І тут національне питання знову переростає в соціальне: ми бачимо, що українська мова в міському побуті в певному сенсі протистоїть як мова “нижчих” прошарків населення (двірники, прислуга, чорнороби, новонаймана робоча сила, рядовий робітничий склад, особливо в передмістях) російській мові як мові “вищих”, “культурних” шарів суспільства (“командири виробництва”, службовці, інтелігенція)» [Дзюба 2005: 156].

У тому, що кількість шкіл і класів з російською мовою навчання за часів пізнього СРСР не відповідала етнічному складу населення України, свідчать дані Всесоюзного перепису населення 1989 р. Порівняймо: на 1991 р. навчалися російською в загальноосвітніх закладах в Україні понад 50 % школярів, тоді як частка етнічних росіян у республіці загалом становила 22 %; частка осіб, які вважали рідною мовою російську, хоч і значно більша (32,8 %) [Перепис населення УРСР], але й вона нижча від частки шкіл з російською мовою навчання.

Частка учнів, що навчалися російською мовою в школах України, дуже нерівномірно розподілена за регіонами України з істотним переважанням на Півдні та Сході. У 1991 р., зокрема, навчалися російською мовою в Криму 100 % учнів (кількість етнічних росіян на півострові, за результатами перепису 1989 р., становила 66,5 %, українців – 26,7 %), у Донецькій області – 96,7 % (росіян – 43,6 %, українців – 50,7 %), у Луганській – 93,3 % (росіян – 44,8 %, українців – 51,9 %), Запорізькій – 77,3 % (росіян – 32 %, українців – 63 %), Одеській – 75,5 % (росіян – 27,4 %, українців – 54,6 %), Харківській – 72 % (росіян – 33,2 %, українців – 62,8 %), Дніпропетровській – 68,9 % (росіян – 24,2 %, українців – 71,6 %).

Таблиця 2.2

Частка шкіл з російською мовою навчання в південних та східних областях України в 1991 р. і національний склад населення (росіяни, українці), %

Область	Частка учнів, які навчалися російською мовою	Частка етнічних росіян	Частка етнічних українців
Крим	100	66,5	26,7
Донецька	96,7	43,6	50,7
Луганська	93,3	44,8	51,9
Запорізька	77,3	32,0	63,0
Одеська	75,5	27,4	54,6
Харківська	72,0	33,2	62,8
Дніпропетровська	68,9	24,2	71,6
Миколаївська	56,5	19,4	75,6
Херсонська	48,3	20,2	75,7

Показово, що в Києві російськомовним навчанням було охоплено 70 % школярів, тоді як у Київській області російською навчалися тільки 25,4 % [Частка учнів у школах 2001]. Власне, саме для Києва характерне найбільше зростання кількості учнів, які за роки незалежності стали навчатися українською мовою, – воно становить 66,2 %; найменше зростання зафіксоване для Криму – на 2012 р. воно становило 7,8 %.

За даними департаменту середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки України, у 2016 – 2017 н. р. у державі працював 581 навчаль-

ний заклад із російською мовою викладання, де навчалося 355 955 учнів [В школах України], що становить 9,4 % усіх школярів. Дані за окремими регіонами наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Частка учнів, які у 2016 – 2017 н. р. навчалися російською мовою,
у різних регіонах України, %**

Область	Частка учнів	Сприйняття мовного середовища шкіл (наскільки є українськомовним) за даними масового опитування
Закарпатська область	0,9	96,0
Чернівецька	0,3	
Тернопільська	0,1	
Івано-Франківська	0,3	
Львівська	1	
Рівненська	0	
Волинська	0,2	
Вінницька	0,4	82,0
Хмельницька	0,1	
Кіровоградська	1,5	
Черкаська	0,8	
Полтавська	1,3	
Київська	0,5	75,0
м. Київ	2,7	
Чернігівська	0,4	
Житомирська	0,5	
Сумська	3,7	
Дніпропетровська	18,7	35,0
Харківська	27	
Запорізька	24,6	
Донецька	40,5	
Луганська	34,8	
Миколаївська	7,7	49,0
Одеська	29,5	
Херсонська	15,2	

Російську мову вивчають також як предмет – і не тільки в школах з російською мовою навчання, а й у тих, де мовою навчання є українська або мова національної меншини: за даними Міністерства освіти і науки України, так її вивчають 919 тис. етнічних росіян [В школах України].

Варто наголосити, що викладання російської мови в Україні, зокрема й за часів СРСР, має свою історію, яка слугує переконливим свідченням реальної мовної політики як складника національної політики, про що пишуть і російські мовознавці, зауважуючи, що «місце російської мови в освітньому стандарті остаточно було визначено 1938 р. у зв'язку з ухваленням Постанови ЦК ВКП(б) и РНК СРСР “Про обов’язкове вивчення російської мови в школах національних республік і областей”; у 40 – 50-х рр. мовна політика в СРСР лишалася незмінною [...], російська мова була домінантною, причому посилювала свої позиції в національних республіках» [Арутюнова 2012: 160]. Українські історики, дослідники радянського тоталітаризму, наголошують, що радянська влада, декларуючи публічно свій інтернаціоналізм, завжди вирізняла громадян за ознакою етнічності. «Ця ознака ставала вагомою, – пише С. В. Кульчицький, – не сама по собі, а тільки в поєднанні з належністю до титульної нації» [Кульчицький 2018: 3 – 50]. Утім, розподіл громадян за етнічною ознакою мав на меті не збереження й плекання цієї ознаки, а «усунення відмінностей між народами» [Масенко 2018: 26], що мало бути реалізоване, на думку Л. Т. Масенко, низкою заходів з русифікації союзних республік, зокрема й у системі освіти.

Наведене вище твердження переконливо ілюструють навчальні плани [Чайка 2011]. Якщо в українських школах за українських урядів УНР, Гетьманату Скоропадського та Директорії УНР було передбачено вивчення російської мови в пропорції: 1) (для класичних українських гімназій) 4,4:1 – на вивчення української мови і літератури в усіх класах сумарно на тиждень передбачено 35 годин, для російської мови і літератури – 8 годин, чужоземні мови та латина – 30 годин [Навчальний план для класичних українських гімназій (1919): 137]; 2) (для старших класів українських середніх шкіл реального відділу) 1,75:1 – на вивчення української мови і літератури в усіх класах сумарно на тиждень передбачено 14 годин, для російської мови і літератури – 8 годин, чужоземні мови – 19 годин [Навчальний план для класичних українських гімназій (1919): 138]; 3) (для старших класів українських середніх шкіл філологічного відділу) 1,7:1 – на вивчення

української мови і літератури в усіх класах сумарно на тиждень передбачено 20 годин, для російської мови і літератури – 12 годин, чужоземні мови – 31 година [Навчальний план для класичних українських гімназій (1919): 139], а в єдиній школі I та II ступеня вивчення російської мови взагалі не передбачалося [Розклад годин та програм: 139 – 140], то вже перші радянські навчальні плани пропонують майже паритетне вивчення мов – рідної мови (української чи російської) 16 годин на тиждень сумарно в усіх класах і другої місцевої мови (української чи російської) – 12 годин на тиждень, тобто у відношенні 1,3:1 [Навчальний план на 1920 / 21 н. р., складений Київським губвно: 214]. У наступних навчальних планах позиції російської мови послідовно посилювалися. Наприклад, у початковій школі з українською мовою навчання за навчальним планом 1939 р. передбачено вивчати російську мову з другого класу зі збільшенням годин (від 3 годин на тиждень у другому класі до 5 годин – у четвертому) за одночасного зменшення годин на вивчення української (з 12 годин на тиждень у першому до 6 годин – у четвертому) [Навчальний план початкової школи з українською мовою навчання (1939): 272]. Розподіл годин між предметами «Українська мова», «Українська література» та «Російська мова», «Російська література» за класами за навчальним планом для середніх шкіл з українською мовою навчання наведено в таблиці 2.4 [Навчальний план для середніх шкіл з українською мовою навчання: 273].

Таблиця 2.4

Розподіл годин між предметами «Українська мова», «Українська література» і «Російська мова», «Російська література» в 1939 р.

Навчальний предмет	Кількість годин на тиждень за класами										
	Підг.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Українська мова	8	12	12	7	6	7	7	5	4	4	4
Українська література	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	3
Російська мова	–	–	–	5	5	6	6	5	3	3	4
Російська література	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	3

Наприкінці 50-х рр. українська мова як предмет викладання мала істотні переваги в кількості годин тільки в початковій школі. Починаючи з четвертого класу кількість годин на вивчення української мови та літератури і російської мови та літератури майже однакова навіть у школах з українською мовою навчання (у старших класах на вивчення російської мови передбачено більше годин навіть в українських школах), а в школах з російською мовою навчання домінування російської є цілковитим, що ілюструють навчальні плани, зокрема на 1957 – 1958 н. р. (саме за цими планами укладено таблицю 2.5) [*Навчальний план початкової, семирічної та середньої школи з українською*: 284 – 285].

Таблиця 2.5

**Розподіл годин між предметами «Українська мова»,
«Українська література» і «Російська мова», «Російська література»
у 1957–1958 навчальному році**

Навчальний предмет	Кількість годин на тиждень за класами									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Українська мова та література в школах з українською мовою навчання	13	10	11	6	7–6	6–5	5	4–3	3	3
Російська мова та література в школах з українською мовою навчання	–	3	4	4	5–6	5–6	6	5–4	4	4
Українська мова та література в школах з російською мовою навчання	–	3	4	4	5–6	5–6	5	4–3	3	3
Російська мова та література в школах з російською мовою навчання	13	10	10	6	7–6	6–5	5	4	4	4

У загальних рисах такий розподіл годин між українською та російською мовами в українських школах зберігався і в 70-ті рр., щоправда, відбулося скорочення годин на вивчення мови та літератури (читання) у початковій школі

з 34 годин до 28,5 та зростання в середніх і старших класах (з 32,5 до 35 годин на тиждень сумарно в усіх класах), пор. дані таблиці 2.6 [Розподіл навчальних годин у середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з українською мовою навчання на 1971 / 72 н. р.: 321 – 322].

Таблиця 2.6

**Розподіл годин між предметами «Українська мова»,
«Українська література» і «Російська мова», «Російська література»
у 1971 – 1972 навчальному році**

Навчальний предмет	Кількість годин на тиждень за класами									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Українська мова в школах з українською мовою навчання	12	8	8–7	5	4	3	2–3	2	–	–
Українська література в школах з українською мовою навчання	–	–	–	2	2	2	2	3	4	4–3
Російська мова в школах з українською мовою навчання	–	4	4–5	4	4	3	2	2	–	–
Російська література в школах з українською мовою навчання	–	–	–	–	2	2	2	3	4	3–4
Українська мова в школах з російською мовою навчання	–	3	3	4	4	3	2	3	–	–
Українська література в школах з російською мовою навчання	–	–	–	2	2	2	2	3	4	4
Російська мова в школах з російською мовою навчання	12	9	9	5	4	3	2–3	2	–	–
Російська література в школах з російською мовою навчання	–	–	–	2	2	2	2	3	4	4

Домінантний статус російської мови в СРСР було закріплено в Програмі комуністичної партії на XXII з'їзді КПРС у 1961 р. Відтоді фактичний статус російської мови як першої серед мов СРСР отримав ідеологічне обґрунтування у формулі «мови міжнаціонального спілкування»,

а її опанування (у процесі «добровільного вивчення») мало сприяти «взаємному обміну досвідом і прилученню кожної нації і народності до культурних надбань усіх інших народів СРСР і до світової культури» [Арутюнова 2012: 160]. Ця формула лише легалізувала реальну ієрархію мов, що відповідала фактичній ієрархії націй в СРСР, адже, як зауважує С. В. Кульчицький, росіяни не вважали себе національною меншиною в будь-якому регіоні країни [Кульчицький 2013: 95]. Л. Т. Масенко робить висновок про те, що «російська мова як мова міжнаціонального спілкування, що фактично надавало їй функції державної мови», слугувала інструментом реалізації мовної політики СРСР [Масенко 2018: 26].

Окремого коментаря потребує положення про «добровільне вивчення», адже реалізовувалося воно загальнообов'язковим характером вивчення російської мови в радянських школах, про що М. А. Арутюнова пише, вдаючись до евфемізму, як про неповсякчасну відповідність «формально-правового аспекту реальній політичній практиці». А реальна політична практика втілювалася в цілком вимірюваних перевагах російської мови в шкільній освіті, про що, зокрема, звітували партійні українські чиновники московському керівництву – поданою нижче «Відомістю про кількість годин...» [Відомість: 334] (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

Відомість про кількість годин, відведених на вивчення української і російської мов у середніх загальноосвітніх школах на 1973 – 1974 навчальний рік

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах										Усього
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
В школах з українською мовою навчання											
Українська мова	12	8	8-7	4	4	3-2	2	2	-	0-1	42,5
Російська мова	-	4	4-5	3	4	2-3	2	2	-	1-0	22,5
В школах з російською мовою навчання											
Російська мова	12	9	9	4	4	3	2	2	-	0-1	45,5
Українська мова	-	3	3	3	4	2	2	2	-	1-0	19,5

Мовної ситуації в освіті за часів СРСР стосується висновок М. Мозера щодо білоруської та української мов, подібний до своєї формули: «Усе офіційне та престижне пов'язувалося з уживанням російської мови, а білоруська (і українська. – *О. Д.*) лунала майже винятково в неофіційному спілкуванні та в діалектній формі» [*Мозер 2008: 729*]. Цю радянську реалію тогочасної мовної ситуації І. М. Дзюба пов'язував із механізмами політики русифікації, пор.: «Там, де “начальство” говорить по-російському, там незабаром змушені будуть заговорити по-російському і всі» [*Дзюба 2005: 156*].

Статус російської мови як мови міжнаціонального спілкування зафіксовано також у Законі УРСР «Про мови в Українській РСР» 1989 р., який був чинним в Україні до серпня 2012 р. Зокрема у статті 4, яка має назву «Мови міжнаціонального спілкування», зазначено: «Мовами міжнаціонального спілкування в Українській РСР є українська, російська та інші мови. Українська РСР забезпечує вільне користування російською мовою як мовою міжнаціонального спілкування народів Союзу РСР». Відповідно до статті 27 цього закону «Мова навчання і виховання в загальноосвітніх школах» «вивчення в усіх загальноосвітніх школах української і російської мов є обов'язковим» [*Закон «Про мови в Українській РСР»*].

У Законі «Про засади державної мовної політики», який, попри процедурні порушення під час ухвалення 3 липня 2012 р., був чинним до 28 лютого 2018 р., аж поки його не визнали неконституційним, термін «мова міжнаціонального спілкування» не вжито, а російську названо першою в переліку регіональних мов або мов національних меншин, зокрема в статті 7 «Регіональні мови або мови меншин України» («У контексті Європейської хартії регіональних мов або мов меншин до регіональних мов або мов меншин України, до яких застосовуються заходи, спрямовані на використання регіональних мов або мов меншин, що передбачені у цьому Законі, віднесені мови: російська, білоруська, болгарська, вірменська, гагаузька, ідиш, кримськотатарська, молдавська, німецька, новогрецька, польська, ромська, румунська, словацька, угорська, русинська, караїмська, кримчацька»); у

статті 10 «Мова актів органів державної влади та органів місцевого самоврядування» («1. Акти вищих органів державної влади приймаються державною мовою і офіційно публікуються державною, російською та іншими регіональними мовами або мовами меншин») [*Закон про засади державної мовної політики*]. Третій розділ закону присвячено питанням функціонування мов в освіті, науці, інформатиці й культурі. У статті 20 викладено норму, відповідно до якої «в усіх загальних середніх навчальних закладах забезпечується вивчення державної мови і однієї з регіональних мов або мов меншин». У пункті 8 цитованої статті передбачено механізм реалізації норми, а саме: «У державних і комунальних загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням регіональними мовами вивчення предметів ведеться регіональними мовами (за винятком української мови і літератури, вивчення яких ведеться українською мовою)».

Утім, починаючи з 1994 р. у школах України почали відмовлятися від викладання російської мови. Зокрема в базовому навчальному плані середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання на 1994 – 1995 н. р. предмета «Російська мова» в переліку обов'язкових предметів (державний компонент) немає; російську мову названо серед вибірково-обов'язкових предметів (шкільний компонент) у переліку мов «інших національностей України», поряд із болгарською, польською, румунською, угорською тощо [*Базовий навчальний план 1994а*: 8 – 9]. Так само не передбачено вивчення російської мови як обов'язкового предмета в середніх загальноосвітніх школах з польською, румунською, угорською та іншими національними мовами [*Базовий навчальний план 1994*: 16 – 17]. Фактично продубльовано перелік обов'язкових та вибірково-обов'язкових предметів і в навчальних планах на 1999 – 2000 н. р. [*Базовий навчальний план*].

У типових навчальних планах, затверджених Міністерством освіти 2012 р., які з незначними змінами чинні й досі¹, вивчення предмета

¹ Відповідно до нового закону «Про освіту» (№ 2145-19 від 05.09.2017) мають бути розпрацьовані нові навчальні плани для загальноосвітніх закладів, які сприятимуть розширенню функціонування української мови як державної, зокрема й у школах національних меншин.

«Російська мова» окремо так само не передбачено, натомість запропоновано кілька навчальних планів для різного типу шкіл з навчанням мовами національних меншин, до яких віднесено й школи з російською мовою навчання. Це, зокрема, такі навчальні плани: Типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовою національної меншини – кримськотатарською, молдовською, польською, російською, румунською, угорською (за необхідності – й іншими мовами) (Додаток 2) (тут і далі вказано номери додатків до наказу МОН № 664. – *О. Д.*); Типовий навчальний план спеціалізованих шкіл з навчанням мовою національної меншини (кримськотатарською, молдовською, польською, російською, румунською, угорською (за необхідності – й іншими мовами)) і поглибленим вивченням іноземних мов (Додаток 4); Типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовою національної меншини (кримськотатарською, молдовською, польською, російською, румунською, угорською (за необхідності – й іншими мовами)) і вивченням двох іноземних мов (Додаток 11). Російська як мова національної меншини могла бути предметом викладання також у школах з українською мовою навчання і вивчення мови національної меншини (Додаток 12) [*Наказ МОН України № 664*]. У перелічених навчальних планах на вивчення всіх мов національних меншин передбачено однакову кількість годин. Щоправда, у школах різних типів кількість годин на студіювання мов національних меншин неоднакова. Розподіл годин за класами на вивчення мов (української, іноземної та мови національної меншини) як окремих предметів у загальноосвітніх школах із навчанням мовою національної меншини узагальнено в таблиці 2.8.

Крім того, передбачено вивчення окремих предметів «Українська література» та інтегрованого курсу «Література» (література національної меншини та світова) з однаковою кількістю годин (по 2 години на тиждень) в усіх класах.

Таблиця 2.8

**Розподіл годин за класами на вивчення мов як окремих предметів
у загальноосвітніх школах із навчанням мовою національної меншини
за Типовим навчальним планом 2012 р.**

Клас Предмет	5	6	7	8	9
Українська мова	3,5	3,5	2,5	2	2
Іноземна мова	3	2	2	2	2
Мова нацменшини	3	3,5	2,5	2	2

Розподіл годин між мовами як навчальними предметами в спеціалізованих школах із навчанням мовою національної меншини і поглибленим вивченням іноземних мов узагальнено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Розподіл годин за класами на вивчення мов як окремих предметів
у спеціалізованих школах із навчанням мовою національної меншини
і поглибленим вивченням іноземних мов
за Типовим навчальним планом 2012 р.**

Клас Предмет	5	6	7	8	9
Українська мова	3,5	3,5	2,5	2	2
Перша іноземна мова	5	5	5	5	5
Друга іноземна мова	2	2	2	2	2
Мова нацменшини	2	2	2	2	2

Варто зауважити, що таку саму кількість годин на вивчення мов як окремих предметів передбачено і в тих самих типах шкіл з українською мовою навчання. Загальноосвітні школи з навчанням мовою національної меншини і вивченням двох іноземних мов за кількістю годин на студіювання мов відрізняються від спеціалізованих шкіл меншою кількістю годин на вивчення першої іноземної мови: у спеціалізованих школах 5 годин на тиждень у кожному класі, а в загальноосвітніх – 3 години на тиждень у п'ятому класі і по 2 години в решті класів. Запровадження другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах – це новація аналізованих навчальних планів, пор.: «З 5-го класу запроваджується обов'язкове вивчення

другої іноземної мови. Нею може бути будь-яка іноземна мова або російська чи інша мова національних меншин» [Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 409].

Саме рекомендація профільного міністерства викладати як другу іноземну мову російську (або іншу мову національних меншин) набула неабиякого суспільного розголосу, оскільки була сприйнята як спроба легалізувати російську мову як обов'язковий предмет у школах України, пор.: *Голова парламентського комітету з питань науки і освіти Лілія Гриневич вважає, що задеклароване Міністерством освіти і науки України введення в школах вивчення російської мови як другої іноземної є черговою маніпуляцією суспільною свідомістю. Про це вона сьогодні заявила в інтерв'ю агентству «Інтерфакс-Україна». За словами Гриневич, знання іноземних мов є невід'ємною складовою сучасної освіти, але «задеклароване введення другої іноземної мови – це чергова маніпуляція громадською свідомістю».*

Голова комітету наголосила, що в Міносвіти не створили жодних умов для якісного вивчення другої іноземної мови. «У результаті, на уроках замість другої іноземної діти вивчатимуть мову, яку добре знають – оскільки російська для частини дітей є рідною, а для іншої частини – однією з мов щоденного спілкування», – зазначила Гриневич (<http://ua.interfax.com.ua/news/political/156434.html> 10.06 2013).

З'ясовуючи обставини ухвалення цього рішення і його безпосередні наслідки, журналісти видання «Дзеркало тижня» звернулися до Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України з проханням поінформувати про те, які мови обирають школи для вивчення другої іноземної. Згідно з отриманою інформацією, 52 % шкіл вибрали німецьку мову, 23 % – російську, 14 % – французьку, 8 % – англійську, 2 % – польську, 1 % – іспанську [Онищенко 2013]. Водночас авторка статті наголошує, що дані для окремих регіонів не оприлюднено, хоч із розмов з освітянами відомо, що є цілі райони (і не лише на Сході та Півдні України), в яких усі школи обрали як другу іноземну російську. У зв'язку з цим вона апелює до

батьків, які, на її думку, мають виявляти активнішу, ніж доти, позицію у відстоюванні права на вибір предметів навчання для своїх дітей.

Власне, позиція батьків (як частини громадянського суспільства) набула ваги після Революції Гідності. Російська агресія 2014 р. спричинила зміни в суспільній свідомості у ставленні до російської мови, що підтверджують результати масового опитування. Зокрема на запитання «Чи престижно, на Вашу думку, зараз в Україні говорити російською мовою?» варіанти «Престижно» і «Швидше престижно» обрали 29 % респондентів, тоді як 2006 р. кількість тих, хто вважав престиж російської мови високим, була майже 65 % (кількість тих, хто високо оцінює престиж української мови, істотно не змінилася: майже 74 % респондентів сьогодні і трохи більше 72 % – у 2006 р.) [Відповіді респондентів 2008: 345].

У період з 2012 – 2013 н. р. до 2016 – 2017 н. р. частка учнів, які вивчають російську мову, зменшилася з 49,8 % до 35,9 %. Варто зауважити, що останній показник майже збігається з кількістю тих респондентів, які бажають для своїх дітей двомовної освіти: відповідь «Українською і російською» на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?» обрали 32,4 % респондентів. Щоправда, кількість респондентів, які вважають, що в школах України мають обов'язково вивчати, крім української та англійської мов, російську мову більша: таких, за результатами нашого опитування, виявилось 56,5 %.

У таблиці 2.10 наведено дані про кількість учнів у різних областях країни, які в 2016 – 2017 н. р. вивчали у своїх школах російську мову.

В Україні, як зазначали вище, працюють школи, що надають освітні послуги іншими, крім російської, мовами національних меншин, хоч загалом кількість учнів, які здобувають у них освіту, невелика – до 1 % від загальної кількості школярів. За даними Порталу мовної політики, частка школярів, які навчаються мовами національних меншин, за областями є такою: Чернівецька – 13,8 %, Закарпатська – 12 %, Одеська – 1,1 %, Кіровоградська – 1 %, Івано-Франківська – 0,5 %, Львівська – 0,4 %, Хмельницька –

0,3 %, Київська – 0,08 %, Херсонська – 0,06 %, Дніпропетровська – 0,02 %.

В офіційних відповідях Міністерства освіти і науки України на запити журналістів наведено також кількість учнів, які вивчають мови і літератури національних меншин у школах з державною мовою викладання, а саме: «як предмет рідну мову вивчає 4181 дитина, які належать до румунської спільноти, 1110 дітей угорської національної меншини, 2474 учні вивчають молдовську мову, 45 964 – польську. Також є класи, де мовою навчання є словацька – 145 дітей (218 вивчають рідну мову як предмет) і болгарська – 61 дитина (7897 дітей вивчають болгарську як предмет); як предмет вивчають рідну мову в українських школах гагаузи, греки, кримські татари» [В школах України].

Таблиця 2.10

Частка учнів, які 2016 – 2017 навчального року вивчали російську мову як окремий предмет, за регіонами, %

Область	Частка учнів	Сприйняття мовного середовища шкіл (наскільки є українськомовним) за даними масового опитування
Закарпатська область	10	96,0
Чернівецька	2,7	
Тернопільська	0,12	
Івано-Франківська	0,7	
Львівська	1,5	
Рівненська	3,2	
Волинська	11	
Вінницька	21,4	82,0
Хмельницька	15,3	
Кіровоградська	22	
Черкаська	17,5	
Полтавська	30,5	
Київська	20	75,0
м. Київ	18,7	
Чернігівська	25,1	
Житомирська	33,3	
Сумська	30,2	
Дніпропетровська	72,5	35,0
Харківська	75	
Запорізька	75,8	
Донецька	94,2	
Луганська	87,8	
Миколаївська	37,1	49,0
Одеська	86,5	
Херсонська	48,6	

Варто зазначити, що система навчання в школах національних меншин за часів СРСР формувалася в кілька етапів і була пов'язана з концепцією титульної нації, а точніше, за влучною характеристикою С. В. Кульчицького, реалізацією ідеї злиття в єдине ціле трьох складників національної політики – концепту титульної нації, кампанії коренізації влади в національних республіках і запровадження сумнозвісної «п'ятої графи» в радянські анкети [Кульчицький 2013: 226 – 227]. Історик, зокрема, пише: «Магістральний розвиток людства йшов шляхом перетворення багатоетнічних імперій в демократичні національні держави. Усупереч цій історичній тенденції більшовицьке керівництво намагалося перетворити колишню Російську імперію, яка встигла розпастися під час революції на демократичні національні держави, на імперію нового типу, утворену підпорядкованими найбільш досконалім з відомих людству диктатур етнореспубліками. Ті елементи громадянського суспільства і відповідної йому політичної нації, які встигли народитися до більшовицького перевороту, ретельно знищувалися. Напіврозвинуті етнонації поверталися до попереднього стану етносів, тому що будь-який націоналізм, не виключаючи російського, являв собою загрозу диктатурі кремлівських інтернаціоналістів. Вони намагалися підпорядкувати кожну людину власним вертикальним структурам простим, але ефективним способом: позбавленням її горизонтальних зв'язків, що утворювали відособлені від центру влади спільноти будь-якого типу – економічні, релігійні, політичні тощо. Формуючись на базі певного етносу, такі спільноти перетворювали його в націю, яка завжди мала тенденцію знаходити баланс свого існування в демократії. Відразу більшовицького керівництва до націоналізму вимагала шукати іншу підпору для пропаганди патріотизму, тобто такого почуття, яке мусило об'єднувати усіх радянських людей перед завжди існуючою зовнішньою небезпекою...» [Кульчицький 2013: 226 – 227]. Якщо в 30 – 50-х рр. такою підпорою слугувало гасло, запозичене з «Маніфесту комуністичної партії» – «Пролетарі всіх країн, єднайтеся!», то в 60 – 80-х нею стала теза про нову історичну спільноту – радянський народ.

Прагнучи радикально і назавжди розв'язати національне питання, зазначає С. В. Кульчицький, «вожді більшовиків оголосили титульними націями всі народи, які становили більшість населення у відповідній адміністративно-територіальній одиниці. Унаслідок цього утворилася ієрархія націй, що визначалася політико-адміністративним поділом. На чолі ієрархії опинилися росіяни, які визнавалися титульною нацією загальносоюзного масштабу» [Кульчицький 2013: 226 – 227]. Дослідник зауважує, що наявність багатьох титульних націй не підважувала привілейованого становища росіян, які не вважали себе національною меншиною в будь-якому регіоні СРСР. Власне, більшовицьку концепцію національної політики було втілено і в системі мовної освіти.

Якщо ще в 30 – 40-ті рр. у національних школах на теренах України поряд з рідною і російською вивчали й українську, то від кінця 50-х рр. минулого століття українську мову вилучили з навчальних планів таких шкіл. Важливо наголосити: двомовні школи з національною мовою викладання та російською мовою і літературою як окремими навчальними предметами збереглися до часу проголошення незалежності України.

Приміром, серед навчальних планів, за якими школи працювали в 30-ті роки, окремі плани регламентували розподіл годин у школах з єврейською і польською мовою навчання. Відповідно до цих планів у початковій школі діти вивчали рідну мову, українську та російську мови з таким розподілом годин за класами: у підготовчому та першому класі – тільки рідна мова (8 і 12 годин на тиждень відповідно); у другому класі – 8 годин на тиждень рідної мови, 2 години української і 3 години російської; у третьому класі – 4 години на тиждень рідної мови, 3 години української і 5 російської; у четвертому класі – по 4 години на тиждень рідної та української і 5 – російської [Навчальний план початкової школи з єврейською: 272].

У середніх школах у п'ятому класі – по 4 години на тиждень рідної та української і 6 годин на тиждень російської; у шостому класі – 4 години на тиждень рідної мови, 3 години – української і 6 російської; у сьомому – по

3 години на тиждень рідної та української і 4 російської. З восьмого класу з'являється навчальний предмет «Література» (рідна література, українська та російська літератури), тож годин на окремий курс рідної мови вже не передбачено (так само не передбачено годин на вивчення рідної мови в дев'ятому та десятому класах), натомість українська і російська мови лишаються як навчальні предмети. Відповідно розподіл годин у восьмому класі в школах національних меншин такий: рідна література – 2 години на тиждень, українська мова й українська література – по 2 години на тиждень, російська мова – 3 години на тиждень, російська література – 2 години на тиждень. У дев'ятому класі – той самий розподіл годин. А десятому класі для викладання рідної літератури залишається 2 години на тиждень, натомість на вивчення української мови, української літератури, російської мови та російської літератури передбачено по 3 години на тиждень на кожен окремий предмет [Навчальний план для середніх шкіл з єврейською: 274]. З таблиці 2.11 добре видно, що кількість годин на вивчення рідної мови за класами скорочується, натомість вивчення російської – посилюється (особливо це помітно в старших класах, де передбачено викладання тільки рідної літератури, а російську мову вивчають і на уроках мови, і на уроках літератури).

Таблиця 2.11

**Розподіл годин за класами на вивчення мов та літератур
як окремих предметів у школах національних меншин у 30-ті рр.**

Навчальний предмет	Кількість годин на тиждень за класами										
	Підг.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рідна мова	8	12	10	4	4	4	4	3	–	–	–
Рідна література	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	2
Українська мова	–	–	2	3	4	4	3	3	2	2	3
Українська література	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	3
Російська мова	–	–	–	5	5	6	6	4	3	3	3
Російська література	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	3

Наприкінці 50-х рр. ХХ ст. тенденція до зміцнення позицій російської мови в школах національних меншин у республіці набуває формального оформлення: школи стають фактично двомовними, оскільки з переліку навчальних предметів вилучають українську мову і літературу.

За навчальним планом початкової, семирічної та середньої школи з польською мовою навчання (з неістотними відмінностями в 1 – 2 години такі само плани в школах з угорською та молдовською мовами навчання) на 1957 – 1958 н. р. навчальний час розподілено так: у першому класі – 13 годин на тиждень на вивчення рідної мови (уроки мови й читання); у другому класі – 10 годин на тиждень на уроки мови й читання рідною мовою і 3 години – на вивчення російської мови; у третьому класі – 10 годин сумарно на рідну мову й літературу, 4 – на російську мову та літературу, а в четвертому – 6 годин на тиждень на вивчення рідної мови і 4 години на тиждень – на російську мову. У п'ятому класі розподіл годин такий: 7 годин на тиждень (6 у другому півріччі) – на польську мову і на польську літературу, 5 годин на тиждень (6 у другому півріччі) на російську мову і літературу. У 6 класі вивчення російської мови та літератури передбачено в тій само кількості годин на тиждень, натомість на вивчення рідної мови і літератури відводять на півгодини менше – відповідно 6 годин у першому півріччі і 5 – у другому. У сьомому класі на вивчення рідної мови і літератури передбачено 5 годин на тиждень; російської мови і літератури на одну годину більше, тобто 6 годин на тиждень. У восьмому класі нерівномірність на користь російської мови іще посилюється: на вивчення польської мови і літератури відведено 2 (у другому півріччі 3) години на тиждень; російську мову й літературу передбачено вивчати 6 (у другому півріччі 5) годин на тиждень. У дев'ятому і десятому класі розподіл годин на вивчення рідної і російської мов був таким: 2 години на тиждень на польську мову і літературу та 5 годин на тиждень – на російську.

Навчальні плани в республіканських школах з викладанням мовою національних менших ідентичні (з незначними відмінностями) з тими, за

якими працювали школи з українською мовою навчання, тож це дає підстави для висновку про однаковий освітній статус української мови і мов національних меншин. Водночас російську мову викладали як обов'язковий предмет в усіх школах як державну, пор. дані, узагальнені в таблиці 2.12 [З навчального плану для восьмирічної та середньої школи з російською: 316].

Таблиця 2.12

**Розподіл годин за класами на вивчення мов та літератур
як окремих предметів у школах із навчанням російською мовою
та мовами національних меншин у 1930-ті рр.**

№№ п. п.	Назва предмета	Кількість тижневих годин по класах								Середня школа з виробничим навчанням		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
											Варіант №1	Варіант №2
	У школах з російською мовою навчання											
1	Російська мова	12	10	11	10-9	4	5-4	2	4-3	-	-	-
2	Українська мова	-	2	3	3-4	3	2	2	2	-	-	-
3	Українська література	-	-	-	-	2	2	2	1-2	3	3-2	3
	У школах з молдав- ською, польською і угорською мовою навчання											
1	Рідна мова	12	8	8-7	6	4-3	4-3	2	3-2	-	-	-
2	Рідна література	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2
3	Російська мова	-	4	6-7	7	3-4	3	2	2-3	1	1	1

З такою системою мовної освіти школи національних меншин в Україні зустріли державну незалежність. Унаслідок здійснюваної за радянського періоду мовної політики українська мова ніде на власній національній території не була цілком повною, тобто такою, що охоплювала б не тільки всю українську етнічну (титульну) націю, а й націю політичну, тобто сукупність усіх громадян незалежно від їхнього національного походження [Ткаченко 2014: 499]. Ця неповнота, як бачимо з аналізу нормативних документів у системі освіти, не може вважатися результатом природного розвитку мовної ситуації, оскільки для її досягнення було залучено державні

ресурси, які радянська влада послідовно використовувала для асиміляції неросійських народів СРСР. Власне, стан сучасної української літературної мови зумовлений посттоталітарними деформаціями мовної ситуації в країні загалом і у сфері шкільної освіти зокрема.

Після ухвалення закону «Про мови в Українській РСР», відповідно до якого українська мова отримала статус державної, 1991 р. було прийнято постанову Ради Міністрів УРСР «Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в Українській РСР на період до 2000 року». Міністерство народної освіти УРСР передбачило низку заходів «з метою утвердження державності української мови» та «для задоволення національно-культурних потреб і реалізації права громадян навчати і виховувати дітей рідною мовою» [*Про комплексний план 1991*: 4], які стосувалися і шкіл національних меншин. Зокрема було ухвалено впродовж п'яти років (1991–1995 рр.) «розробити науково-педагогічні основи вивчення української мови у школах з іншими національними мовами викладання» [*Про комплексний план 1991*: 7]; «забезпечити створення умов для обов'язкового вивчення української мови як навчального предмета у школах з молдавською, польською, румунською, угорською мовами викладання, а також у російськомовних школах, де навчаються діти болгарської, гагаузької, кримськотатарської та інших національностей і народностей» [*Про комплексний план 1991*: 7]. Відповідно було внесено зміни в навчальні плани таких шкіл: у переліку предметів з'явилася навчальна дисципліна «Українська словесність» [*Навчальний план середніх загальноосвітніх шкіл (класів) з польською 1992*: 3 – 60]. Щоправда, посилення позицій української мови в школах національних меншин, як і загалом у державі, наражалося на труднощі, а подекуди й спротив, про що йдеться в наказі міністра освіти П. М. Таланчука № 1/9-104 від 22 липня 1993 р., пор. : «Окремі керівники установ освіти вдаються до прямої агітації проти впровадження української мови в навчальний процес. [...] Окремі вчителі, вихователі, викладачі [...], сподіваючись на відновлення колишніх порядків, свідомо ігнорують

вивчення та потребу викладання державною мовою» [*Про недоліки у впровадженні української мови 1993: 7 – 8*].

Незадовільний рівень володіння випускниками шкіл національних меншин державною українською мовою з усією очевидністю виявився 2015 р., коли державну підсумкову атестацію з української мови почали проводити у формі зовнішнього незалежного оцінювання (далі ЗНО. – *О. Д.*). Зокрема за результатами ЗНО 2017 р. не склали іспит з української мови 26,3 % випускників Закарпатської області, 20,6 % Чернівецької за середнього загальнодержавного показника в 7,6 % [*Статистичні дані основної сесії ЗНО*]. (За словами міністра освіти Л. М. Гриневич, не склали ЗНО з української мови та літератури 62 % випускників шкіл, які належать до угорської меншини; серед представників румунської меншини таких виявилось 55 %) [*Тищенко 2017*]. Ця обставина вочевидила нагальність змін у практиці навчання української мови в школах національних меншин, ініційованих у зв'язку з ухваленням нового «Закону про освіту».

Відповідно до статті 7 цього закону вивчення державної мови у школах національних меншин відбуватиметься на інших засадах – так, щоб учні мали змогу опановувати державну українську мову не тільки на окремих предметах «Українська мова» та «Українська література», а й під час вивчення основ інших наук із розширенням застосування української мови в середніх і старших класах. У Міністерстві освіти розробляють три моделі навчання в школах нацменшин, наголошуючи, що в основі цих моделей мають лежати не політичні принципи, а педагогічні.

Перша модель ґрунтується на тому, що **школи або класи нацменшин зможуть вивчати своєю мовою всі предмети**. Таке право передбачено для шкіл з навчанням мовами корінних народів, зокрема **кримськотатарською**.

Друга модель передбачає навчання **частини предметів українською мовою, а частини – рідною мовою меншин**. За задумом чиновників Міністерства освіти і науки України, це стосується **мов національних меншин Європейського Союзу**. Як зауважує Л. М. Гриневич, ця модель на

практиці мусить мати варіанти у строках впровадження викладання предметів українською мовою залежно від того, до якої групи належать мови (для шкіл національних меншин, мови яких належать до слов'янської групи, перехідний період для впровадження навчання державною мовою може бути коротшим).

І третя модель, яку планують застосувати в **російськомовних школах**, – це **навчання російською в садочку і початковій школі, а потім перехід на вивчення предметів українською**. Передбачено, що під час навчання в початковій школі російськомовні діти вивчатимуть українську на тому рівні, щоб потім нею викладалися інші предмети. Проте, як і гарантують міжнародні зобов'язання України, представники російської меншини зможуть і надалі вивчати російську мову як окремий предмет [Тищенко 2017].

Отже, статистичні показники взаємодії мов у системі шкільної освіти в Україні, проаналізовані в діахронії, відбивають зміни в засобах реалізації національно-мовної політики в СРСР, коли й було сформовано мовну ситуацію в тій конфігурації, у якій її успадкувала незалежна Україна. Кількісні параметри мовної ситуації в шкільній освіті відбивають фактичну неповнофункціональність української мови, бо лише впродовж останнього десятиліття в державі Україна кількість учнів, які навчаються українською, стала відповідати етнічному складу населення і реальним потребам суспільства. Що ж до навчання в школах мовами національних меншин, то доводиться констатувати, що шкільна освіта поки що не стала інструментом утвердження української мови як мови міжнаціонального спілкування в Україні. Повернення української мови як окремого навчального предмета в ці школи на початку 90-х рр. ХХ ст. не розв'язало проблеми. Не підкріплене іншими заходами, зокрема сучасними методиками та системою поступового збільшення обсягу предметів, системою заохочень для вчителів, які викладають українською, тощо, таке «повернення» спричинило формалізацію вивчення української мови як державної, що, зрештою, зумовило низький

рівень володіння українською мовою випускниками шкіл національних меншин і призвело до загострення мовного конфлікту в системі освіти.

Аналіз директивних документів, що регламентують застосування мов у системі шкільної освіти в Україні після проголошення незалежності 1991 р., дає підстави для висновку про створення умов для зміцнення позицій української мови як державної в загальноосвітніх навчальних закладах. Водночас формальна зміна статусу шкіл не стала ефективним заходом з протидії масштабним деформаціям мовної ситуації в державі, що було зумовлено політизацією мовного питання, сильною позицією проросійських політичних сил, які використовували систему освіти як один із механізмів утримування українського суспільства у сфері російських геополітичних впливів. Унаслідок цього шкільна освіта в Україні стала середовищем стихійного поширення білінгвальних практик.

2.3. Невідповідність статистичних даних і реальної мовної ситуації в українській шкільній освіті

Статистичні дані про частку школярів, які навчаються в Україні українською мовою, дають підстави для висновку про монолінгвальну мовну ситуацію в більшості загальноосвітніх навчальних закладів, адже цей показник становить 89,7 %. Як відомо, монолінгвальні мовні ситуації оцінюють за співвідношенням у функціональних сферах різних форм існування національної мови – літературного стандарту, територіальних чи соціальних діалектів, койне тощо. Проте для українських реалій аналіз мовної ситуації у сфері шкільної освіти в такому аспекті можливий тільки для Західного регіону, де українська мова є повнофункціональною, що підтверджують авторитетні соціологічні та соціолінгвістичні дослідження (винятком є школи з навчання мовами національних меншин, у яких функціонують кілька мов). В інших регіонах держави в школах, хоча б на рівні міжособистісної комунікації, взаємодіють українська і російська мови. Цікаво, що ця взаємодія позначається і на

шкільному жаргоні, який навіть у західноукраїнських шкільних спільнотах має чимало російських лексем¹.

Утім, для статистичних звітів важить формальний набір критеріїв. Для сфери шкільної освіти – це мова навчання за статутними документами. Водночас статистичні узагальнення не враховують фактів уживання мови / мов поза уроками (на перервах, у позаурочних заходах, міжособистісному спілкуванні вчителів і учнів, учителів і батьків, учнів), а також того, чи дотримуються вчителі мовного режиму на уроках і якою є якість їхнього мовлення. Крім того, кількісні дані зовсім не враховують, що думають з приводу функціонування мов у школі звичайні мовці, хоч саме оцінка мови суспільством, її престиж у різних сферах функціонування мала би бути «вихідним пунктом соціолінгвістичних досліджень» [Ткаченко 2014: 84]. Тож, якщо зважити на факти використання мови / мов у закладах освіти й оцінку мовної ситуації в них мовцями, мусимо визнати, що реальній мовній ситуації в українських школах далеко до статистично задекларованої монолінгвальності. Власне, саме тому соціолінгвістичні дослідження передбачають аналіз якісних та оцінних характеристик мовної ситуації в освітній сфері.

Соціолінгвістичні зрізи якості мовного середовища в українських школах, зафіксовані починаючи від 2000 р. кількома дослідженнями, дають підстави твердити, що це середовище на більшій частині території держави, крім Західного регіону, навіть для тих закладів, статус яких задекларовано як одномовний (з українською мовою навчання), є двомовним². Автори найсвіжішого аналітичного дослідження «Становище української мови в

¹ Наприклад, серед шкільних жаргонізмів, якими учні називають відмінників (за результатами опитування школярів Закарпаття та Івано-Франківщини) з 19 номінацій щонайменше третина походить із російської мови, а саме: *атлічник, вискочка, дурак, зануда, заучка, зубарь, малаток* (відтворюючи відповіді опитаних, намагалися зберегти особливості слововживання та орфографії. – О. Д.).

² Роздуми про причини неоднакового функціонування української мови в такій регламентованій сфері, як шкільна освіта, яка за статистичними даними скрізь в Україні мала би бути цілком українізованою, приводять до висновку про кореляцію об'єктивного рівня поширеності мови на тій чи тій території і можливостей соціуму впливати на неї. Українська мова є тільки декларативно повнофункціональною в школах Півдня та Сходу країни, бо вона не має повного етнічного поширення тут. З іншого боку, домогтися зміни становища мови на краще, зокрема посприяти поширенню її на весь етнос, без таких формальних кроків, як зміна статусу школи за мовою навчання, навряд чи й можливо. Тому невідповідність статистичних даних і реальної мовної ситуації в українській шкільній освіті варто вважати об'єктивно зумовленою.

Україні в 2017 році», оприлюдненого рухом «Простір свободи», наголошують, що «реальна мовна ситуація в закладах освіти взагалі, і в школах зокрема, відрізняється від статичних даних. У багатьох формально українських школах, особливо на Сході та Півдні країни, виховна робота, а почасти й навчальний процес здійснюються російською. Ще гірша ситуація в закладах позашкільної освіти (особливо в музичних і спортивних школах), де русифікація як у навчальному процесі, так і в мовному режимі закладів, є тотальною і створює реальні перешкоди для позашкільного навчання державною мовою» [Становище української мови 2017]. Про недотримання мовного режиму відповідно до статуту навіть під час навчального процесу свідчать деякі дані моніторингу, проведеного в межах проєкту «Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі». Зокрема дослідники наводять таку статистику щодо використання української мови на уроках інформатики: на запитання анкети «Чи Ви в шкільному комп'ютерному класі працюєте з програмами українською мовою?» ствердно відповіли 31 % опитаних, а заперечно – 69 % [Соціолінгвістичний моніторинг 2006: 20], що, як можна припустити, означає, що російська мова звучить на уроці і в поясненнях учителя, і у відповідях учнів. На запитання про те, чи всі предмети в школі викладають українською мовою, відповіли «Ні» 33 % респондентів, а 37 % заперечили, що вчителі після уроків спілкуються українською мовою [Соціолінгвістичний моніторинг 2006: 20 – 21].

На якість мовного середовища українських шкіл часто нарікають батьки, пор.: 1) *УКРАЇНСЬКА МОВА У ШКОЛІ! Звертаємось по допомогу! Віддали дитину в українську школу (юридично – українську).*

1. Вчителі принципово переходять на російську у весь вільний від навчального процесу час.

2. У перші дні навчання прийшов вчитель шахів і опитавши по черзі всіх учнів (хто якою мовою спілкується вдома), повідомив, що урок буде проводитися російською, бо україномовних дітей – 6, і якщо їм щось буде незрозуміло нехай окремо підходять і питають...

3. На другий тиждень навчання дітей повели в Театр юного глядача на виставу «Догори дригом». Вистава виявилась російською мовою. Туди ж звозились діти з інших шкіл.

Зрозуміло, що це питання стоїть поза навчальним процесом і посилається на якісь норми закону неможливо. Але невже керівництво шкіл не могло висловлювати свої побажання щодо мови вистави. Дитині сподобалось, але багато було незрозумілих слів.

4. Через пару тижнів дітей ведуть в Планетарій (щорічно батьки перших класів купують абонемент своїм дітям на 4 відвідування на рік. Тобто «акція» від Планетарія для першокласників київських шкіл є регулярною.) Повертається дитина з планетарію і каже: «Цікаво було. Сходимо колись разом, бо багато слів було незрозумілих російських».

Знову проковтнули – вирішили ще почекати...

5. З жовтня місяця діти готують виставу на Новорічне свято. Нашій «бабці Йожці» (їх у виставі 4) дістається пісня російською мовою. Ну.., вирішили також пробачити... ну не зміг вчитель музики перекласти... (Із допису батька київського першокласника в мережі Фейсбук); 2) Моя подруга, мама дівчинки-другокласниці, каже, що змушена постійно пильнувати мовне оточення своєї дитини, боротися за нього, бути насторожі, аби в разі чого дати відсіч. Тільки-но відволічешся – і твою дитину вже вчать пісеньок «Ходит-ходит серый волк», «В лесу родилась елочка», пропонують російські книжки й у разі чого виправдовуються «какая разница, какой язык» (А. Левкова, із допису в мережі Фейсбук).

Висновок соціологів та соціолінгвістів про мовну ситуацію в освіті ґрунтується на відповідях респондентів на запитання, які стосуються використання мов (володіння мовами) і спілкування в навчальних закладах, а саме: 1) «Якою мовою Ви говорили звичайно в школі з однокласниками?»;

2) «Якою є мова спілкування у Вашому навчальному закладі?»;

3) «Якою мовою Ви звичайно звертаєтесь до викладачів? і Вам звичайно відповідають?»;

4) «Якою мовою Ви спілкуєтеся на перерві?» (із варіантами відповідей «Українською», «Російською», «Українською та російською») – соціолінгвістичне дослідження 2000 р. Центру соціологічних досліджень «Громадська думка» Науково-дослідного інституту соціально-економічних проблем Києва [Залізник, Масенко 2001: 93];

5) «Якою мовою Ви переважно спілкуєтеся в навчальному закладі?» (із варіантами відповідей «Переважно українською», «Переважно російською», «По-різному», «Залежно від обставин», «Мовою моєї етнічної групи (якою?)»);

6) «Якщо траплялися факти дискримінації представників Вашої етнічної групи, то в яких сферах це відбувалося?» (серед варіантів відповіді запропоновано також «У сфері освіти») – цільове дослідження «Етнічні групи України», проведене 2003 р. факультетом соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, результати якого, щоправда, не опубліковано [Вишняк 2008: 36 – 42];

7) «У населеному пункті, де Ви мешкаєте, скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в школах?» (із варіантами відповідей «Майже ніхто», «Значно менше половини», «Половина на половину», «Значно більше половини», «Майже всі», «Важко відповісти») – соціолінгвістичне дослідження в межах проєкту «Мовна політика в Україні: антропологічні, лінгвістичні аспекти та подальші перспективи» за програмою INTAS [Мовна політика 2008: 346].

Водночас варто наголосити, що спеціального моніторингу мовної ситуації в загальноосвітніх навчальних закладах в Україні досі проведено не було. На жаль, нерозв'язаність мовного питання в Україні не спричинила розширення емпіричної основи вивчення мовної ситуації в царині освіти. У більшості робіт, – констатують соціологи, – мовну ситуацію аналізують на дуже обмеженому колі показників. Приміром, у регулярних моніторингових дослідженнях Інституту соціології НАН України використовують лише два показники: 1) рідна мова (без визначення, що розуміють під «рідною мовою»); 2) мова спілкування в родині (вдома) («Якою мовою (мовами) Ви переважно спілкуєтесь

у Вашій родині (вдома)?» – із варіантами відповіді: «Переважно українською», «Переважно російською», «І українською, і російською, залежно від обставин», «Іншою мовою») [Вишняк 2008: 34].

Через брак соціологічних і соціолінгвістичних опитувань, спрямованих на вивчення реальної мовної ситуації в закладах освіти, ця сфера функціонування мови, яка, за визначенням, мала би бути найбільш регламентованою, в Україні виявилася цілком закритою для зовнішніх впливів і розвивається стихійно, посилюючи дифузність мовних середовищ. У результаті хрестоматійна формула соціолінгвістів «найкращий спосіб досягти панівної ролі національних мов – розвиток ними шкільної освіти» [Алматов 1997: 174], для української ситуації виявилася не надто дієвою. Крім того, відірваною від реального життя є й система мовної освіти, оскільки вона не враховує реалії функціонування мов і рівень практичного володіння мовами школярами, що ускладнює процес навчання мов, знижуючи його ефективність. Ідеться, наприклад, про те, що в Україні кількість годин на вивчення мови ніколи не залежала від реальної мовної ситуації в регіоні, не впливало це й на методіку викладання мови. На практиці викладання української мови для школярів Сходу чи Півдня завжди здійснювалося так само, як і для школярів Заходу, якщо, звісно, вони навчаються в школах з українською мовою навчання. Про те, наскільки відрізняється рівень мовної компетенції школярів того самого віку під впливом мовної ситуації в регіоні, свідчить, приміром, такий приклад: *На уроці зарубіжної літератури учні-восьмикласники пишуть літературний диктант, занотовуючи короткі відповіді впродовж обмеженого часу. Учителька ставить чергове запитання: «Якими винаходами і досягненнями людство завдячує середньовічному Китаю?». Один з учнів прохоплюється з місця російською: «А что означает “завдячує”»?». За якусь мить наступне запитання для диктанту: «Які світоглядні та культурні особливості середньовічного Китаю сприяли розвиткові поезії на його теренах?». Той самий учень уточнює: «Извините, а как это понять – “на його теренах”?».*

Цікаво, що відповідали на запитання хлопця інші учні – ніби розтлумачуючи, наводили російські відповідники.

У бесіді після уроку вчителька пояснила, що хлопець, який весь час уточнював значення слів, – переселенець з Авдіївки (Зі спостережень у київській школі).

Та ще істотніше (у загальній кількості) відрізняються мовні переваги школярів, які навчаються українською: якщо для одних мова є природним засобом спілкування, то для інших – тільки книжною мовою, на зразок латини в часи пізнього середньовіччя. І. М. Цар, досліджуючи повсякденне мовлення молодих киян, серед мовців, які ідентифікують себе з російською мовою, зафіксувала й категоричне несприйняття української мови, пор.:

1) Одна з респонденток (Аня, 16 р.) так прокоментувала своє ставлення до вивчення української мови в школі: *«Мой папа всю жизнь прожил в Киеве, и ему не надо было украинского. Дома мы говорим на русском. На улицах меня все понимают. Так зачем мне забивать себе голову лишней информацией?»;*

2) А. Ну я не понимаю... Зачем мне украинский?! Какое отношение вообще я имею к Украине? (16 / ч).

Б. Ну ты ж тут живешь/ так? Вчишься?

А. И что? Для этого мне не нужен украинский // Так зачем мне тогда тратить на него время? Сейчас лучше учить английский, французский или какой-нибудь другой // Тот хоть как-то в жизни пригодится // [Цар 2017: 243 – 246].

Саме тому дослідження мовної ситуації у сфері освіти, зокрема в середніх школах, за запитаннями, які стосуються реального використання мов не лише на уроках, а й поза ними, а також дослідження, що залучають якісні та оцінні критерії аналізу мовної ситуації, видаються вельми актуальними.

2.4. Оцінні характеристики мовної ситуації в українській шкільній освіті за результатами масового опитування

2.4.1. Загальна оцінка мовного середовища шкіл України

Результати масового опитування, проведеного в межах проєкту «Бі- та мультлінгвізм: між інтенсифікацією та розв'язанням конфлікту. Етнолінгвістичні конфлікти, мовна політика і контактні ситуації в пострадянських Україні і Росії», підтверджують загальний висновок про білінгвізм мовного середовища шкіл. Зокрема на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» відповіді розподілено так: майже ніхто (4,2 %); значно менше половини (8,3 %); близько половини (14 %); значно більше половини (22 %); майже всі (41,5 %); важко відповісти (10,1 %). Загалом кількість тих, хто чує не саму лише українську мову або взагалі не чує української в школах, становить 48,5 %. Показово, що цей відсоток збігається із кількістю тих респондентів, які за результатами опитування оцінили себе двомовними або швидше двомовними, ніж одномовними, – таких виявилось 48,7 %.

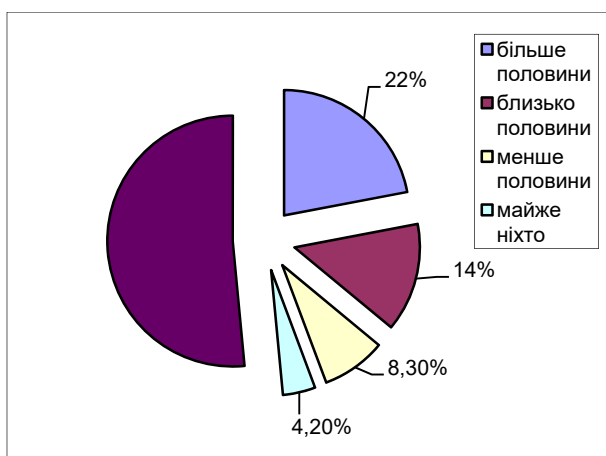


Рис. 2.1. Кількість респондентів, які оцінюють мовне середовище в школах України як двомовне

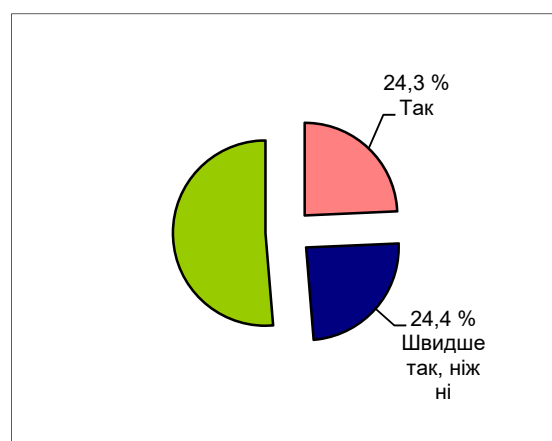


Рис. 2.2. Кількість респондентів, які вважають себе білінгвами

Утім, навіть така оцінка комунікативної потужності української мови є найвищою серед сфер функціонування. Варто наголосити, що, оцінюючи вживаність української мови в різних комунікативних сферах, найбільш

українізованими громадяни України вважають сфери офіційного спілкування – загальноосвітні школи (41,5 %), державні заклади (37,2 %), вищі навчальні заклади (33,4 %). Цікаво порівняти ці оцінки з результатами, отриманими під час опитування, проведеного 2006 р.: розподіл відповідей у відсотках за роками наведено в таблиці 2.13.

Посилення позицій української мови в оцінці мовного середовища навчальних закладів на 10 % варто вважати позитивною тенденцією – її проілюстровано в таблиці з розподілом відповідей за роками (таблиця 2.14).

Таблиця 2.13

Розподіл відповіді «Майже всі» на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте?» за сферами функціонування мови і роками, %

Сфери функціонування мови	2006 р.	2017 р.
У школах	31,6	41,5
У державних закладах	27,2	37,2
У вищих навчальних закладах	26,3	33,4
З родиною, друзями	24,3	30,0

Таблиця 2.14

Розподіл відповідей на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» за роками, %

Варіанти відповідей	2006 р.	2017 р.
Майже ніхто	19,3	4,2
Значно менше половини	16,2	8,3
Близько половини	16,0	14,0
Значно більше половини	14,7	22,0
Майже всі	31,6	41,5
Важко відповісти	2,2	10,1

Цифри унаочнюють позитивні зрушення в суспільній оцінці мовного середовища загальноосвітніх шкіл, щоправда, про якість змін можемо говорити лише на підставі порівняння показників за окремими регіонами. Але через втрату частини Донецької і Луганської областей та Криму не

надаються для порівняння Схід та Південь. Тому порівняймо тільки Захід, Центр та Північ (таблиця 2.15).

Спостережену тенденцію підтверджує й порівняння відповідей на запитання про мову освіти із результатами опитування 2006 р. – і в одновимірному розподілі, і за віковими групами.

Таблиця 2.15

Розподіл відповідей «Майже всі» та «Значно більше половини» на запитання «Скільки людей розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» за роками в регіонах, %

Регіон \ Рік	2006 р.	2017 р.
Захід	84,7	96,0
Центр	48,0	82,0
Північ	15,0	75,0

Якщо у 2006 р., відповідаючи на запитання «Якою мовою Ви отримали середню освіту?», варіант «Здебільшого українською» обрало 40,2 % опитаних («Українською і російською рівною мірою» – 15,7 %, а «Здебільшого російською» – майже 42 %), то у 2017 р. «Здебільшого українською» – 55,2 % («Українською і російською рівною мірою» – трохи більше 11 %, а «Здебільшого російською» – майже 33 %). Найвищий відсоток відповідей «Здебільшого українською» отримали в наймолодшій віковій групі: серед респондентів віком 18–29 років ця частка становить 67 % (відповідь «Здебільшого російською» – майже 22 %, «І українською, і російською» – 10,5 %). Варто наголосити, що представники аналізованої групи – це люди, які пішли до школи вже в незалежній Україні, найстарші з них стали першокласниками в 1994 – 1995 рр., коли частка учнів, які навчалися українською, становила 56,5 % та 58 % відповідно і, збільшуючись кожного наступного року, сягнула 2005 р. 77 %. Серед респондентів віком 30 – 39 років обрали відповідь «Здебільшого українською» стосовно мови середньої освіти 56,3 % (відповідь «Здебільшого російською» – майже 29,7 %, «І українською, і російською» – 14 %); у групі осіб віком від 40 до 49 років таких виявилось 53 % (відповідь «Здебільшого російською» – майже 37,7 %, «І українською, і

російською» – 9 %), у групі 50–59 років – майже 50 % (відповідь «Здебільшого російською» – майже 37,7 %, «І українською, і російською» – 11,4 %), серед найстарших респондентів – 50,2 % (відповідь «Здебільшого російською» – майже 37,1 %, «І українською, і російською» – 11,7 %).

У 2006 р. відповіді у вікових групах розподілено так: серед респондентів 18 – 28 років тих, хто отримав здебільшого українськомовну освіту, було майже 47 % (здебільшого російською мовою – майже 40 %, російською та українською – 12,7 %); серед мовців 29 – 39 років українськомовну освіту отримали 39,4 % (російськомовну – 44,3 %, російською та українською – 15,2 %); у групі 40 – 49-літніх навчалися в школах з українською мовою викладання 37,2 % (у російськомовних школах – 45 %; свою шкільну освіту характеризують як таку, яка є однаковою мірою і російськомовна, і українськомовна – 17,7 %); серед респондентів віком 50–59 років здебільшого українськомовну освіту отримало 41,6 % (здебільшого російською – майже 42,3 %, російською та українською – трохи більше 15 %); серед найстарших анкетованих українською мовою навчалися трохи більше 40 % (здебільшого російською – 38,6 %, російською та українською – 17,2 %).

Варто звернути увагу на те, що оцінки мовної ситуації в освіті, висловлені пересічними мовцями, зокрема школярами й учасниками масового опитування, та експертами й учителями, не завжди збігаються. Цю тенденцію проілюструємо результатами опитування серед школярів-старшокласників та вчителів української мови.

Таблиця 2.16

**Оцінка мовного середовища загальноосвітніх шкіл в Україні
за сприйняттям учнів та вчителів, %**

Міста, де проводили опитування	Середовище шкіл, за оцінками респондентів, здебільшого українськомовне		Середовище шкіл, за оцінками респондентів, здебільшого двомовне	
	Учителі	Школярі	Учителі	Школярі
Полтава	83	36	17	64
Біла Церква	81	81	19	18
Київ	37	57	63	40
Житомир	84	54	12	44

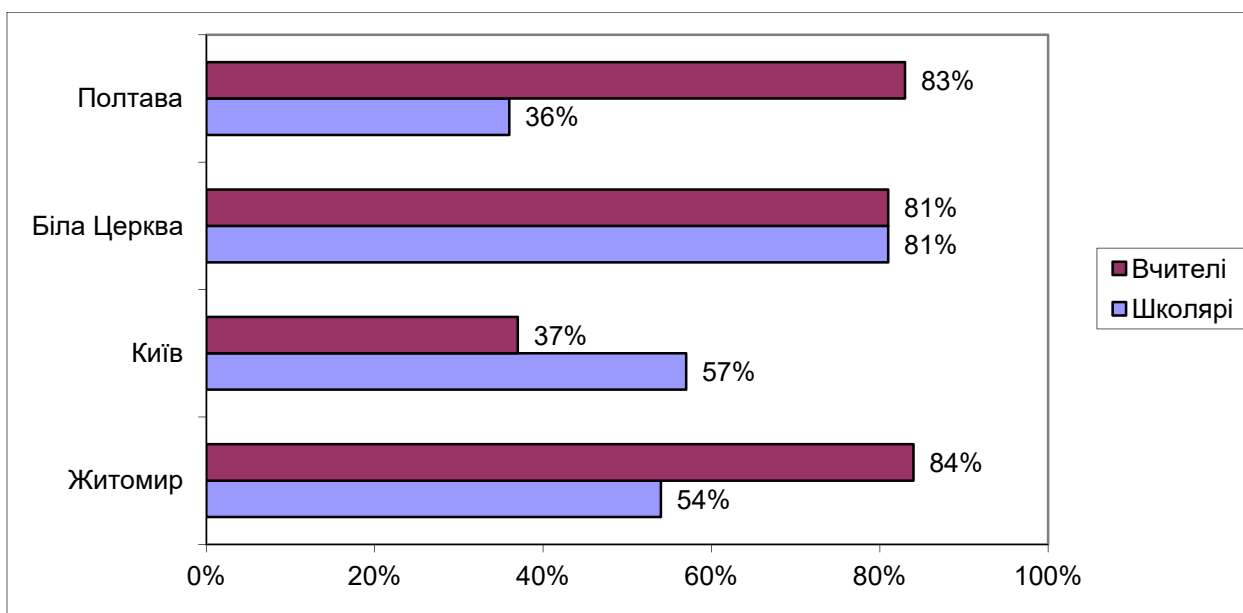


Рис. 2.3. Оцінка мовного середовища загальноосвітніх шкіл в Україні за сприйняттям учнів та вчителів: «Здебільшого українськомовне»

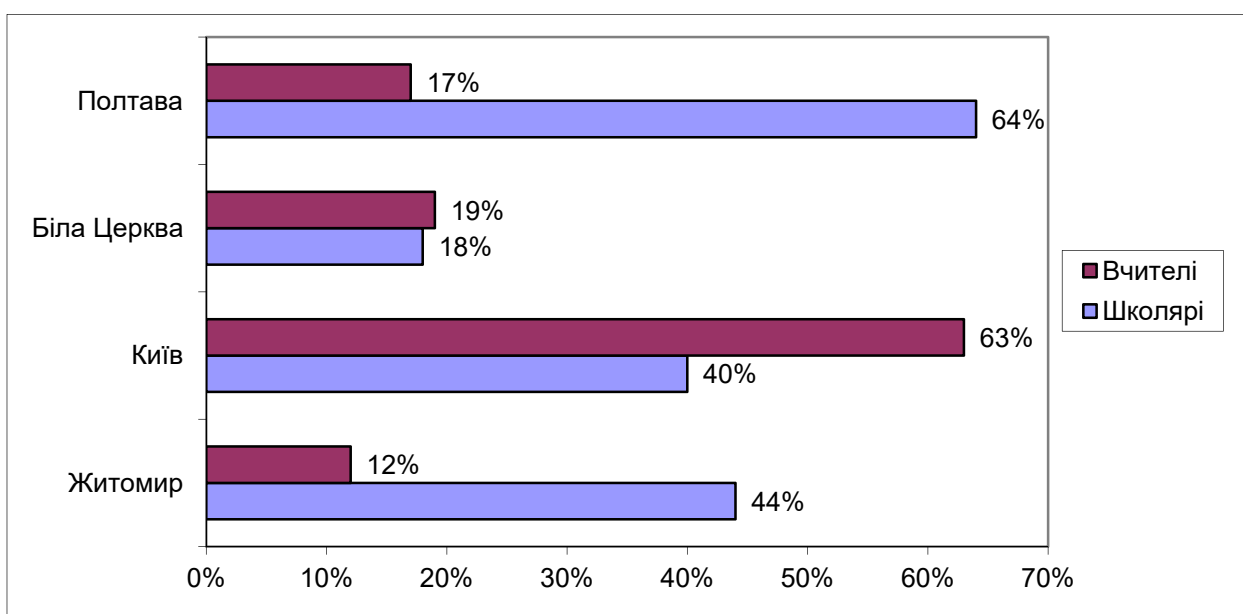


Рис. 2.4. Оцінка мовного середовища загальноосвітніх шкіл в Україні за сприйняттям учнів та вчителів: «Здебільшого двомовне»

Як бачимо, незбіжність оцінок якості мовного середовища шкіл, висловлених учителями та школярами, характерна для всіх міст, де було проведено анкетування, крім Білої Церкви. Відмінність результатів, отриманих у Білій Церкві, можна пояснити кількома обставинами. По-перше,

цілком доречно припускати, що це анкетування могло відрізнятись в суто організаційному плані: за більш пильного контролю з боку вчителів школярі частіше відповідають «як належить», а не «як є». По-друге, не можна не помітити, що Біла Церква відрізняється від решти міст своїм територіально-адміністративним статусом і кількістю мешканців: Житомир, Полтава, Київ – обласні центри; Київ – столиця держави, місто-мегаполіс, а Біла Церква, хоч і має чималу кількість мешканців (200 тис.), є районним центром. Ця обставина може бути істотною з огляду на помітну деформацію мовної ситуації за лінією «місто – село».

Наші дані, отримані під час пілотного анкетування, яке мало на меті дослідження мовної поведінки школярів¹, про що докладніше йтиметься в Розділі 3, підтверджують тенденцію, виявлену й під час моніторингу «Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі»: у розділі «Мова в загальноосвітніх школах» учасники проєкту наводять результати, які засвідчують незбіжність оцінок мовної ситуації в школах учнями, учителями та керівниками навчальних закладів. Ці результати не настільки відрізняються, як у нашому опитуванні, що можна пояснити різними умовами проведення анкетування, проте все-таки теж досить показові, пор.: відповідаючи на запитання про те, чи всі предмети в школі викладаються українською мовою, заперечну відповідь обрали 33 % учнів; серед учителів, які мали можливість обирати з більшої кількості варіантів, однозначно ствердну відповідь обрало 79 % опитаних (українська мова функціонує в закладі як мова навчально-виховного процесу «більш, ніж наполовину» на думку 12 %, «менш, ніж наполовину» – 7 %, не функціонує – 2 %); серед керівників навчальних закладів упевнені, що українська мова функціонує в школі як мова навчально-виховного процесу, цілком 82 % («більш, ніж наполовину» – думка 12 %, «менш, ніж наполовину» – 4 %, не функціонує –

¹ Під час пілотного анкетування, проведеного в межах планової теми відділу соціолінгвістики Інституту української мови НАНУ «Мовний побут сучасного українського міста», було зібрано понад 500 анкет серед учнів 10 – 11-х класів Києва, Житомира, Білої Церкви, Полтави й Черкас. Вибір міст зумовлений особливостями мовної ситуації в державі: перелічені міста належать до зони найбільшого поширення інтерферентних явищ унаслідок взаємодії української та російської мов, що супроводжується вживанням так званого суржику.

1 %, не визначилися з відповіддю – 1 %) [*Соціолінгвістичний моніторинг 2006: 20 – 35*].

Підтвердження спостереженої тенденції отримали з порівняння результатів масового опитування і моніторингу «Територіальні і соціокультурні особливості функціонування української мови в Україні», проведеного серед працівників закладів загальної середньої освіти та професійної (професійно-технічної) освіти Інститутом української мови у травні – липні 2018 р. Якщо за результатами масового опитування кількість мовців, які вважають, що в школах здебільшого користуються українською мовою (вибрали відповіді «Майже всі» і «Значно більше половини») становить 63,5 %, то серед учителів, які, щоправда, відповідали на запитання про те, скільки саме вчителів, на їхню думку, **поза уроками** (виділення наше. – *О. Д.*) розмовляють українською мовою, таких виявилось 72 %¹.

Отримані дані дають підстави для висновку, що оцінка мовної ситуації в освіті і ставлення до заходів мовної політики в цій сфері залежать від мовної ситуації в регіоні й зумовлені особистими мовними преференціями, індивідуальним досвідом навчання та поширеними в суспільстві стереотипними уявленнями про належний рівень мовної освіти, що загалом уповні відбиває мовну ситуацію в державі, яку характеризує поширення на її території двох мов – української та російської, а також різних форм українсько-російського білінгвізму, координативного та змішаного, незсинхронізованість мовного розвитку країни, істотні відмінності використання української та російської мов у міських та сільських середовищах [*Масенко 2010: 130*]. За найзагальнішим описом, мовна ситуація в Україні корелює з такими соціолінгвістичними характеристиками української мови: попри

¹ Порівняння є не зовсім коректним, оскільки запитання сформульовані по-різному: у масовому опитуванні було запропоновано відповісти «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?», а в моніторинговому опитуванні працівників освіти запитували «Скільки вчителів поза уроками розмовляє українською мовою?». Відповіді вчителів в одновимірному розподілі засвідчують помітно менший ступінь білінгвізму мовного середовища шкіл, якщо зважити на результати масового опитування, що наштотує на думку про пріоритет корпоративних інтересів у виборі відповіді й, зрештою, її зумовленість особистими мовними преференціями. Результати моніторингу не надаються для порівняння з даними масового опитування ще й тому, що вони є не репрезентативними за територіальним критерієм: з різних регіонів надходила довільна кількість анкет.

статус державної, українська мова ще не стала мовою повного територіального поширення, а для Сходу і Півдня та великих міст Центру вона не є мовою повного етнічного поширення [Ткаченко 2014: 145].

Вагу кожного з оцінних параметрів, здатних впливати на зміни в мовній ситуації в українській шкільній освіті, можна об'єктивно діагностувати лише масовим опитуванням.

2.4.2. Регіональні відмінності в оцінці мовної ситуації в загальноосвітніх школах

Аналіз результатів масового опитування дав змогу виявити кілька тенденцій у сприйнятті мовцями мовної ситуації в освіті, які безпосередньо зумовлені сформованими в попередні часи деформаціями.

По-перше, відповіді на запитання про мовне середовище в школах («Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?») відрізняються за регіонами. Характер і масштаби цих відмінностей не можна пояснити регулятивними механізмами, ініційованими державою, або тим, що в регіонах упроваджують різні моделі застосування мов у закладах освіти, адже статистичні характеристики мовної ситуації в них, як зазначали вище, неістотно відрізняються. Тож доводиться констатувати, що відмінності в оцінці мовного середовища шкіл у регіонах України зумовлені неоднаковою там мовною ситуацією й панівними настановами щодо мов у суспільній свідомості. Власне, аналіз отриманих у результаті масового опитування даних мав на меті з'ясувати причини незбіжності в різних регіонах держави офіційної статистики й оцінки функціонування державної мови в одній з найбільш регламентованих сфер офіційної комунікації, якою є шкільна освіта.

На Заході України (у нашому опитуванні цей регіон охоплює Волинську, Рівненську, Львівську, Івано-Франківську, Тернопільську, Чернівецьку, Закарпатську області) мовне середовище шкіл респонденти

оцінюють як майже цілком українськомовне: відповідаючи на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?», варіанти «Майже всі» та «Значно більше половини» обрали 96 % опитаних; відповідь «Майже всі» – 87 %. Варто зауважити, що, за офіційною статистикою, частка учнів, які навчаються в школах українською мовою, у цьому регіоні сягає 97,8 % (Рівненська область – 100 %; Волинська й Тернопільська області – 99,9 %; Чернівецька – 99,6 %; Івано-Франківська – 99,4 %; Львівська – 98,7 %; Закарпатська область – 87,1 %) [*Загальноосвітні навчальні заклади 2017*: 14]. Як бачимо, у Західному регіоні оцінка мовного середовища шкіл мовцями майже збігається з офіційною статистикою щодо мовної ситуації в них і підтверджує висновок мовознавців про повнофункціональність української мови на цій частині етнічної української території.

У Центрі, до якого належать Вінницька, Хмельницька, Кіровоградська, Черкаська, Полтавська області, оцінка мовного середовища загальноосвітніх навчальних закладів мовцями дещо відрізняється і від того, як сприймають його мешканці Заходу, і від офіційної статистики. Відповідно до Статистичного бюлетеня, частка учнів, які навчалися в регіоні українською мовою у 2016 – 2017 н. р., становить 99 % (у Вінницькій і Хмельницькій областях – 99,6 %; у Черкаській – 99,2 %; Полтавській – 98,7 %; Кіровоградській – 98,5 %). Утім, вважають, що українською мовою в школах говорять майже всі або значно більше половини, 82 % мешканців Центру (відповідь «Майже всі» обрали тільки 60 %). Натомість тих, хто вважає, що в школах українською послуговуються близько половини або значно менше половини, виявилось 9,4 % і майже 5 % тих, хто переконаний, що українську в школах не використовує майже ніхто.

На Півночі, де у 2016 – 2017 н. р. українською мовою отримували шкільну освіту 98,4 % учнів (Чернігівська область – 99,6 %; Київська та Житомирська – 99,5 %; місто Київ – 97,1 %; Сумська область – 96,3 %), варіанти відповіді «Майже всі» та «Значно більше половини» на аналізоване

запитання обрали 75 % опитаних (відповідь «Майже всі» – лише 40 %). Натомість «Близько половини» або «Значно менше половини» – 19 % (варіант «Майже ніхто» не засвідчений відповідями).

Істотна незбіжність офіційних даних щодо мовної ситуації в освіті й оцінки її мовцями характерна для Східного регіону – Дніпропетровської, Харківської, Запорізької, Донецької та Луганської областей. Тут таких, хто вважає школи українськомовними або більшою мірою українськомовними, ніж російськомовними, є 35 % (відповідь «Майже всі» обрало 13 % респондентів); двомовним із співвідношенням 50 / 50 мовне середовище шкіл уважають майже 33 % респондентів (варіант відповіді «Близько половини»). На думку 23 % мешканців східноукраїнських областей, українською в школах користується значно менше половини людей або майже ніхто. Впадає в око велика кількість респондентів, які не змогли визначитися із відповіддю на запитання про частку української мови в школах регіону: таких майже 9 %. Що ж до офіційної статистики, то вона засвідчує, що в регіоні 70,7 % учнів відвідують школи з українською мовою навчання, а саме: у Дніпропетровській області частка таких учнів становить 80,8 %; у Запорізькій – 75,4 %; Харківській – 72,9 %; Луганській 65,1 %; Донецькій – 59,5 %.

Не синхронізована зі статистичними даними оцінка респондентами мовної ситуації в шкільній освіті й на Півдні України – у Миколаївській, Одеській, Херсонській областях. Згідно з інформацією в Статистичному бюлетені 82,2 % школярів навчаються там українською мовою. Що ж до оцінки мовного середовища шкіл, то відповіді серед мешканців Півдня розподілено так: уважають, що в школах користуються здебільшого українською мовою, 49 % респондентів (обрали відповіді «Майже всі» та «Значно більше половини»; відповідь «Майже всі» – 14 %); двомовним середовище шкіл характеризують майже 19 % опитаних (відповідь «Близько половини»); українською користується в школах значно менше половини залучених у сферу освіти або майже ніхто, на думку 17 %.

Таблиця 2.17

Розподіл відповідей на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» за регіонами, %

	Майже всі	Значно більше половини	Близько половини	Значно менше половини	Майже ніхто	Важко відповісти
Захід	87,2	8,8	1,5	1,6	0,2	1,0
Центр	60,1	22,2	7,2	2,2	4,7	3,6
Північ	39,6	35,2	14,1	5,2	0,0	5,9
Схід	13,2	22,2	32,6	14,5	8,8	8,8
Південь	13,6	35,4	18,7	11,3	5,8	15,2

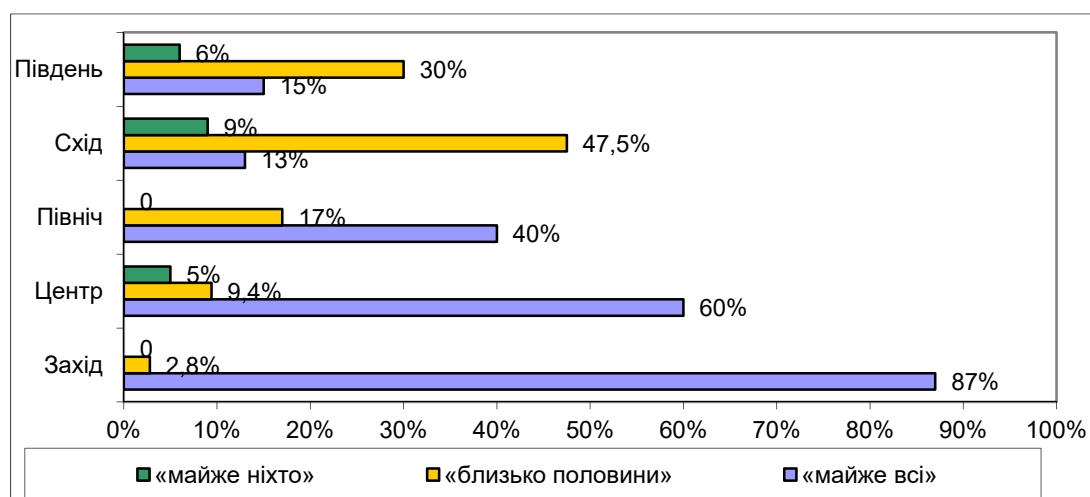


Рис. 2.5. Розподіл відповідей на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» за регіонами

На характерній для України істотній диспропорції в освітньому мовному просторі за територіальним розподілом наголошували й учасники проєкту INTAS: за їхніми даними, українську мову вважали поширеною в школах «Значно більше половини» 84,7 % респондентів Заходу, 48 % – Центру, 14,8 % – Півночі, 6,6 % – Сходу і 24,9 % Півдня [Мовна політика 2008: 213 – 214]. Неабияку стурбованість дослідників викликали й такі результати: майже 45 % мешканців Півдня й 31,5 % мешканців Сходу переконані, що в школах майже ніхто не говорить українською мовою [Мовна політика 2008: 213 – 214], тоді як за офіційною статистикою у 2006 р.

українською мовою в цих регіонах навчалося 78 % і 54,5 % школярів відповідно [Частка учнів 2001].

Варто наголосити, що проілюстрована тенденція корелює з іншою закономірністю, що полягає в залежності сприймання й оцінки фактів мовної дійсності від власних мовних преференцій. Ідеться про те, що, оцінюючи мовне середовище тієї самої школи, діти з різною домінантною мовою обирали неоднакові відповіді: російськомовним учням середовище шкіл видається більшою мірою українським, ніж учням із базовою українською мовою [Данилевська 2015: 17 – 21].

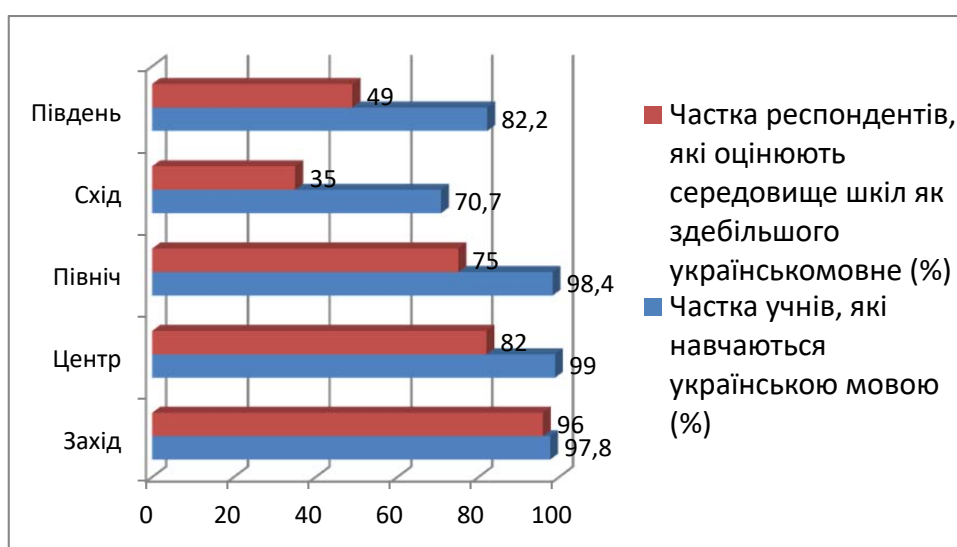


Рис. 2.6. Розподіл за регіонами частки респондентів, які оцінюють середовище загальноосвітніх шкіл як здебільшого українськомовне, і частки учнів, які навчаються українською мовою за офіційною статистикою

Розмірковуючи про внутрішню мотивацію суб'єктивної оцінки, зауважили, що українськомовні в родині діти-кияни переконані, що «українськомовний статус школи передбачає використання тільки української мови у стінах навчального закладу» – це типовий коментар до відповідного запитання анкети. У коментарях до відповідей дехто також додавав, що «правила повинні бути однаковими для всіх» (ідеться про дотримання мовного режиму в школах учнями й учителями) [Данилевська 2015a: 377]. Тож, маючи такі настанови, українськомовні школярі досить суворо

оцінюють випадки недотримання мовного режиму, що позначається на їхній загальній оцінці мовного середовища шкіл.

Крізь призму ставлення до мови, прищепленого в родині, діти оцінювали й наслідки двомовності в навчальному закладі (запитання анкети «Як Ви думаєте, які наслідки має двомовність у школі?»). Більшість українськомовних у родинях дітей-киян вважають, що двомовність у школі має для них негативні наслідки – таких серед опитаних виявилось 95 %. Частина з них обрала варіант відповіді «Наслідки негативні, бо, перебуваючи у двомовному середовищі, ми не знаємо на високому рівні ні тієї, ні тієї мови» – 46 % респондентів; 49 % реакцій має варіант «Наслідки негативні, бо мови під час паралельного використання сплутуються, через що ми робимо більше помилок».

Зв'язок між базовою мовою та сприйняттям мовного середовища помітний також у відповідях на запитання тієї частини анкети, де йшлося про оцінку якості мови учасників освітнього процесу. Так, на уроках *зрідка* помічають за вчителями перемикання з української на російську 61 % українськомовних дітей і 55,4 % російськомовних. Натомість *ніколи* не чують російської мови з вуст учителів на уроках 29 % українськомовних учнів та 41 % російськомовних. Учителі часто перемикають мовні коди на уроках на думку 10 % українськомовних школярів-киян та 3,6 % російськомовних. Результати свідчать про те, що українськомовні в родині учні частіше помічають практику перемикання з української на російську з боку вчителів, ніж російськомовні учні. Розбіжність у 5 – 6 відсотків характерна для оцінки інших комунікативних ситуацій. Майже одностайні українськомовні та російськомовні київські старшокласники лише в оцінці мовної поведінки вчителів на перервах: *зрідка* користуються російською мовою вчителі на думку 54 % українськомовних учнів та 57 % російськомовних.

Анкетування підтверджує висновок, зроблений на підставі спостережень, що російськомовні в родині діти загалом нейтрально ставляться до двомовного середовища школи. Відповідаючи на запитання

анкети «Як ви ставитеся до того, що вчителі, попри українськомовний статус школи, користуються російською мовою?», київські школярі цієї групи обрали такі відповіді: «Мені це подобається, бо в Україні скрізь така ситуація» (7 %), «Мені це подобається, бо так мені простіше спілкуватися з учителями» (9 %), «Мені це байдуже, я не звертаю жодної уваги на мову» (39 %), «Мені це не подобається, бо я весь час мушу перемикатися з мови на мову» (3,5 %), «Мені це не подобається, бо мушу підлаштовуватися до ситуації» (3,5 %), залишили запитання без відповіді 11 % опитаних, ще 27 % дали свій коментар.

Із попереднім висновком загалом узгоджуються відповіді й на запитання про наслідки двомовності в школі: 54 % опитаних київських школярів з базовою російською мовою вбачають для себе радше позитивні наслідки. При цьому респонденти так пояснюють свою відповідь: «50 / 50. Вільне володіння двома мовами – це чудово, але потрібно уважніше контролювати правильність свого мовлення», «Людина повинна знати обидві мови, оскільки це вказує на її ерудицію» (3 анкет київських старшокласників).

Щоправда, і тих, хто усвідомлює негативні наслідки стихійної двомовності, чимало серед російськомовних – таких виявилось 46 %. Коментуючи, у чому саме вони вбачають негатив, київські школярі наголошували на тому, що двомовне середовище школи перешкоджає засвоєнню на високому рівні й однієї, й іншої мови (23 %). Майже 20 % респондентів цієї групи негативним наслідком вважають те, що через двомовність вони роблять більше помилок. Є серед російськомовних школярів і такі, хто негативні наслідки пов'язує зі звуженням сфери використання української мови, а також із ускладненням процесу самоідентифікації, пор.: «Мова – важливий чинник національного самоусвідомлення. Двомовна людина не може чітко визначитися зі своєю рідною мовою, а значить з Батьківщиною», «За двомовністю губиться українська мова» (3 анкет київських старшокласників).

Про залежність сприймання й оцінки якості мовного середовища від власних мовних переваг свідчить аналіз результатів масового опитування й щодо інших комунікативних сфер. Зокрема, аналізуючи ставлення українців до функціонування української мови у сфері культури і ЗМІ, О. Г. Руда робить висновок, що «суб'єктивні оцінки функціонування української і російської мов відрізняються від реального співвідношення використання двох мов в інформаційних і розважальних програмах» [Руда 2017: 61]. Ця тенденція яскраво виявляється і в мовній поведінці киян, що підтверджують результати кількох анкетувань, які проаналізувала С. О. Соколова. Якщо в письмовому професійному спілкуванні перевага української мови зумовлена більшою мірою мовним режимом в установі та галузі загалом (тому частина тих двомовних, хто в побуті віддає перевагу російській мові, пише на роботі українською, – на підставі опрацьованих анкет таких виявилось 62,5 %), то в усному спілкуванні мовці більшою мірою зберігають власні мовні переваги [Соколова 2013: 47 – 48].

Отже, регіональні відмінності у сприйманні й оцінці мовного середовища загальноосвітніх навчальних закладів відбивають у загальних рисах конфігурацію мовної ситуації в Україні, зумовлену імперською і радянською політикою зросійщення, яка особливо позначилася на теренах індустріального Сходу та багатонаціонального Півдня, передусім у великих містах.

Функціонування української мови в загальноосвітніх навчальних закладах, усупереч офіційній статистиці про кількість шкіл з українською мовою навчання, є нерівномірним у різних регіонах країни, що варто вважати виявом постколоніальної деформації, яку поки що не подолано.

2.4.3. Залежність оцінки мовного середовища шкіл від мови повсякденного спілкування

Залежність оцінки мовного середовища шкіл від особистих мовних переваг особливо помітна, якщо порівнюємо результати в групах мовців за мовою повсякденного спілкування.

Ті респонденти, які в повсякденні користуються російською мовою, схильні вважати мовне середовище шкіл значно меншою мірою українськомовним, ніж ті, для яких мовою повсякденного спілкування є українська, хоч перші на загал і вище оцінюють якість української мови в закладах освіти – рідше помічають за учасниками навчального процесу факти перемикання з української мови на російську, вище за реальний оцінюють свій рівень володіння українською¹ тощо. Варто наголосити, що спостережена закономірність не суперечить залежності, виявленій в оцінці мовного середовища шкіл українськомовними і російськомовними учнями, про що йшлося в попередньому підрозділі (див. с. 157 – 159). Дорослі мовці оцінюють мовну ситуацію в школах, спираючись або на власні спостереження, коли зрідка відвідують школу, або за враженнями своїх дітей, онуків, знайомих тощо. Тож до певної міри їхня оцінка відбиває суб'єктивні уявлення, що ґрунтуються на враженнях від перебуванні зовні. Крім того, і про це йтиметься нижче, масовий білінгвізм є причиною вільного перемикання кодів працівниками шкіл у розмовах із тими дорослими, які відвідують заклад, залежно від мови співбесідника. Мовці-школярі, перебуваючи в умовах офіційної комунікації, цього привілею позбавлені; вони, усупереч своїм бажанням, змушені користуватися українською в процесі навчання. Ступінь докладених зусиль, пристосування до українськомовного середовища власної мовної поведінки зумовлює той факт, що російськомовні учні на загал вище від своїх українськомовних однолітків оцінюють ступінь українськості мовного середовища тієї самої школи.

Якщо за загальним результатом майже половина інформантів обрали відповіді, які дають підстави для висновку про білінгвальну мовну ситуацію в загальноосвітніх навчальних закладах (48,5 %), то серед російськомовних цей результат вищий іще на 20 %: чують не тільки українську мову в школах

¹ У цитованій вище статті С. О. Соколова на підставі аналізу результатів анкетування робить висновок про те, що власна оцінка мовцями свого ступеня володіння мовами в білінгвальному місті, яким є Київ, далеко не завжди збігається з реальними показниками практичного використання ними цих мов і ступеня комфортності спілкування. З одного боку, лише близько половини тих, хто позиціонує себе як гармонійного білінгва, насправді майже рівномірно використовують обидві мови в різних сферах і почуваються при цьому комфортно. Решта віддає перевагу одній із мов, зокрема розмежовуючи їх функційно. Водночас інформанти, які обрали одну з мов як основну, на практиці в багатьох ситуаціях застосовують і другу, принаймні для сприйняття інформації. Це ще раз підтверджує дифузний характер київського білінгвізму.

або не чують її взагалі 68,3 % таких респондентів; натомість вважають, що в загальноосвітніх закладах майже всі послуговуються українською мовою, тільки 11,3 %. Впадає в око високий відсоток тих, хто не зміг визначитися із відповіддю: це кожен п'ятий опитаний у цій групі мовців.

Українськомовні в повсякденні респонденти, оцінюючи мовне середовище загальноосвітніх закладів, вважають його здебільшого українськомовним: відповідь «Майже всі [говорять українською мовою]» обрало понад 70 % опитаних (сприймають його двомовним 25 %, а не визначилися із відповіддю – трохи менше 5 %, що є найнижчим результатом серед усіх груп за ознакою повсякденної мови).

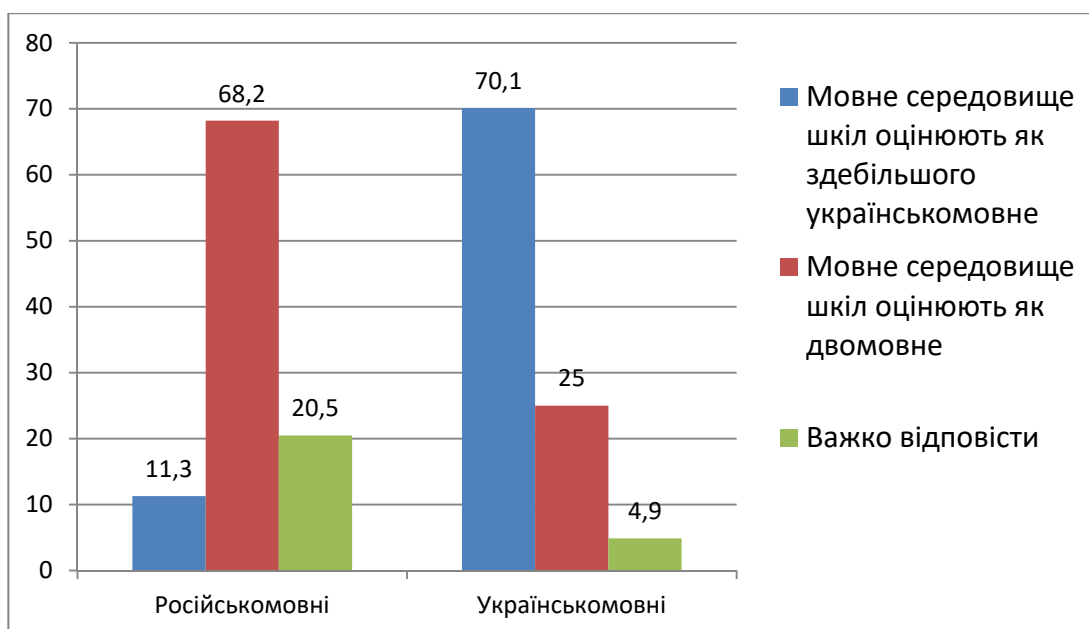


Рис. 2.7. Оцінка мовного середовища шкіл російськомовними та українськомовними в повсякденні респондентами

Причини істотних відмінностей в оцінці мовного середовища шкіл, очевидно, варто шукати в мовній поведінці учасників освітнього процесу. Через необов'язковість дотримання мовного режиму в школах більшість педагогів, спілкуючись із батьками, обирають ту мову, якою говорять батьки. Оскільки йдеться про групу російськомовних у повсякденні, цілком очікувано, що їхнє спілкування в школах відбувається російською мовою, на підставі чого вони й роблять висновок про мовну ситуацію в освіті загалом.

Натомість з українськомовними батьками вчителі здебільшого говорять українською мовою, що, однак, не означає стабільного українськомовного режиму в закладі загалом, про що свідчить, зокрема, наведений приклад: *У київській школі батьки, вчителі й учні після вистави шкільного театру зібралися в їдальні, щоб полакувати солодощами. Одна з учительок припрошує всіх частуватися: «Друзі! Шановні діти! Батьки! Пригощайтеся! Усі солодощі приготували кулінари в кафе однієї нашої мами!».*

За кілька хвилин та сама вчителька знову бере слово. «Петренки вже пішли, можна спокійно поговорить... Спасибо большое, Наталья Петровна, вашим кондитерам. Такой праздник деткам организовали!» (Зі спостережень).

У слухності припущення про поведінкову зумовленість неоднакового сприйняття мовного середовища шкіл українськомовними і російськомовними респондентами переконаємося, якщо порівняємо дані анкет російськомовних у повсякденні респондентів із тими, хто визначив мовою повсякденного спілкування однаковою мірою і російську, і українську. Загалом оцінка мовного середовища шкіл респондентами цих груп майже однакова: двомовним його схильні вважати 68,3 % російськомовних і 64,1 % двомовних. Проте помітно відрізняються дані за кількістю тих, хто вважає, що в школах «Майже всі говорять українською» (якщо серед російськомовних таких виявилось тільки 11,3 %, то серед двомовних – майже у 2,5 раза більше, а саме: 26,6 %), а також кількістю тих, хто не визначився з відповіддю: серед російськомовних обрали варіант «Важко відповісти» 20,5 %, тоді як серед двомовних респондентів таких удвічі менше – 9,3 %. Так само помітна відмінність у кількості тих, хто переконаний, що в загальноосвітніх школах «Майже ніхто не говорить українською»: серед російськомовних таких 9 %, а серед двомовних 2,6 % (див. таблицю 2.18).

Тож видається, що саме через мовну поведінку учасників навчального процесу мовне середовище шкіл, задеклароване як монолінгвальне (з українською мовою навчання), є подібним до хамелеона, оскільки здатне

змінювати фонову мову відповідно до того, якою мовою починає спілкування відвідувач закладу. Така реальність є почасти наслідком масового білінгвізму. Водночас маємо підстави твердити, що вона спричинена не адекватною мовній ситуації мовною політикою держави, оскільки попри те, що загальноосвітні навчальні заклади належать до сфери офіційної комунікації, чітких приписів щодо мовної поведінки тих комунікантів, які наділені офіційними обов'язками, випрацювано не було.

Таблиця 2.18

Розподіл відповідей на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» за мовою повсякденного спілкування, %

	Майже всі	Значно більше половини	Близько половини	Значно менше половини	Майже ніхто	Важко відповісти
Російськомовні	11,3	23,2	21,3	14,7	9,0	20,5
Рівною мірою російською та українською	26,6	29,2	20,8	11,5	2,6	9,3
Українськомовні	70,1	18,3	4,2	1,5	1,1	4,9
Інше	12,5	12,5	25	25	12,5	12,5

Як уже зазначали, на думку Л. Т. Масенко, одна з причин неефективної мовної політики в Україні – відсутність державного органу, наділеного функціями контролю за виконанням мовного законодавства [Масенко 2018: 21]. Стосовно мовної ситуації в шкільній освіті ця причина виявляється в питанні про так званий мовний режим. У цитованому в підрозділі «Масове опитування як основний метод діагностування мовної ситуації у сфері освіти» наказі міністра освіти «Про недоліки у впровадженні української мови навчання у навчально-виховних закладах» від 22 липня 1993 р. ішлося, зокрема, про практику відкриття паралельних двомовних класів, що негативно впливало на дотримання єдиного як українськомовного, так і російськомовного режимів, що зумовило вимогу «забезпечити дотримання єдиного українськомовного режиму в державних установах Міністерства

освіти, українськомовних навчальних закладах, органах управління освітою» [*Про недоліки у впровадженні української мови 1993*: 9]. Щоправда, відповідальності за недотримання цієї вимоги передбачено не було, що, зрештою, й призвело до її формалізації. Незабаром вимога дотримання мовного режиму, як і саме поняття, зникли з директивних документів. У 2009 р. міністр освіти І. О. Вакарчук ініціював ухвалення постанови № 1033 «Про внесення змін до Положення про загальноосвітній навчальний заклад», відповідно до якої в державних і комунальних закладах мали «постійно застосовувати українську мову, а в державному і комунальному загальноосвітньому навчальному закладі з навчанням мовою національної меншини поряд з українською мовою – також мову, якою здійснюється навчально-виховний процес в цьому закладі» [*Про внесення змін до Положення 2009*]. Проте за поданням 52 народних депутатів із Партії регіонів Конституційний Суд України рішенням від 2 лютого 2010 р. визнав зазначений пункт Постанови уряду неконституційним [*Масенко 2017a*]. Тож спілкування в школах завжди розгорталося за стереотипами неофіційної комунікації, коли мову співрозмовники обирають стихійно як мову комфортного спілкування. Зрештою, це й визначає дифузність мовного середовища в школах на значній території України.

Із мовою повсякденного спілкування з певними застереженнями пов'язане запитання про те, чи схильні респонденти вважати себе білінгвами. Показово, що, попри велику частку тих, хто активно або пасивно використовує дві поширені в Україні мови (українську і російську), багато респондентів вагалися із самоідентифікацією в цьому питанні.

Запитання про те, чи можуть учасники дослідження зарахувати себе до білінгвів, викликало певні труднощі під час проведення дискусій у фокус-групах. Модератори в кожній такій групі (загалом було проведено вісім фокус-групових дискусій – по дві в Києві, Львові, Одесі, Харкові для мовців різних вікових категорій) вдавалися до розлогих коментарів, у яких розтлумачували сутність явища білінгвізму. Та, незважаючи на це, учасники

дискусій вагалися із відповіддю. Наведемо показовий приклад обговорення в дискусійній групі: **Модератор:** У мене до вас питання: скажіть, будь ласка, а чи ви віднесли б себе до білінгвів?

Учасник 1: Ви ж самі сказали, якщо всі розмовляють двома, то ми всі.

Модератор: В даному випадку йдеться про те, що ви про себе особисто говорите. Ви можете знати чи ні, але все-таки, чи віднесете ви себе до білінгвів?

Учасник 2: Как знатоков или специалистов, или пользователей?

Модератор: Як людина, яка використовує, пересічний громадянин.

Учасник 2: Наверное, да. Потому что для меня, что тот, что тот – это один язык вообще.

Учасник 3: Трудно мне сказать. Скорее все-таки нет, потому что у меня превалирует в данном случае русский язык.

Учасник 2: Хорошо. А если вы видите или смотрите на украинском, вы что, не понимаете?

Учасник 3: Понимаю. Но дело в том, что как я себя воспринимаю.

Учасник 2: Вы же не переводите то, что вы слушаете, вы сами сразу понимаете.

Модератор: Анна [учасник 3] виступає від свого імені, і себе все-таки не відносить. Звертається до учасника 4.

Учасник 4: Ні.

Учасник 2: Вы сами сказали, что очень сложное понятие. Тут нет даже нет определения.

Модератор: Так чи інакше ми говоримо, ви про себе можете сказати: «Я білінгв». Так чи ні?

Учасник 5: Теж, мабуть, не відношу себе.

Модератор: Звертається із питанням до наступного учасника.

Учасник 6: Я считаю, что это какая-то очередная вилка, не больше.

Модератор: Навіщо. Ми говоримо про наукове визначення, що це людина, яка...

Учасник 6: Я думаю, в принципі, що можна отнести себя к этому, а можно и не относить.

Учасник 7: Я не відношу.

Модератор: Звертається до учасника 8. Не відносите себе. Тетяна?

Учасник 8: Можливо, деякою мірою, оці ж мої подруги, куди їх дінеш, і я з ними спілкуюся російською. Може, деякою мірою і є.

Учасники 9 і 10 на пряме запитання модератора відповідають, що вважають себе білінгвами (Із фокус-групового опитування, м. Київ, 36 – 65 років).

Отже, попри те, що більшість мовців вільно сприймають інформацію українською і російською мовою (і це засвідчують розмови в дискусійних групах), білінгвами себе вважають далеко не всі. Загалом кількість тих, хто зарахував себе до білінгвів, становить 48,7 %.

Так само не одностайні респонденти у відповідях на запитання, чи вважають вони білінгвами співгромадян, пор.: білінгвами схильні вважати мешканців свого міста / селища 44,6 % опитаних (відповідь «Ні» обрали 45,3 %); мешканців регіону – 46,5 % («Ні» – 37 %); населення України, на думку майже 53 % опитаних, є білінгвальним (не погоджуються із таким твердженням 23 %). Прикметно, що досить велика кількість опитаних не змогли відповісти на поставлене запитання (майже 10 % не знали, як відповідати про двомовність мешканців свого населеного пункту; 16,5 % – про мешканців регіону; і майже 24 % – стосовно всієї України).

За регіонами відповіді на запитання про індивідуальний білінгвізм корелюють із конфігурацією мовної ситуації в Україні: кількість свідомих білінгвів збільшується із заходу на схід та південь.

Так, на Заході України вважають себе білінгвами 24,3 % опитаних (відповідно, не зараховують себе до цієї категорії громадян 73,4 %, не визначилися із відповіддю 2,3 %) ¹. У центральних областях держави білінгвами

¹ Водночас результати соціологічного опитування «Мовна стійкість українськомовного населення Західної України», яке провів Київський міжнародний інститут соціології у вересні 2017 р., засвідчують значно більшу кількість білінгвів у регіоні: наприклад, на запитання про мову, яку використовують респонденти під час відпочинку, відповідь *лише українську мову* обрали 56 %; у ситуаціях, коли респонденти потрапляють у компанію до російськомовних, 47 % українськомовних мешканців

себе вважають 53,7 % (негативну відповідь дали 42,4 % мешканців регіону; відповідь «Важко відповісти» обрали майже 4 % опитаних). На Півночі схильні вважати себе білінгвами 56,7 % респондентів (не вважають себе білінгвами 36,7 %; не визначилися із відповіддю 6,7 %). На східних теренах (без окупованих районів Донецької і Луганської областей) залучають себе до групи білінгвів 58 % опитаних (характеризують себе як одномовців 34 %; важко відповісти виявилось для майже 8 % респондентів). Переважно двомовними характеризують себе мешканці Півдня України – таких виявилося 70 % опитаних (наполягають на своїй одномовності 27,6 %, а не визначилися із відповіддю 2,3 % респондентів).

Ті респонденти, які вважають себе білінгвами, мовне середовище шкіл оцінюють трохи меншою мірою українськомовним, ніж ті, які не погодилися зарахувати себе до групи двомовних: різниця у відповідях становить 8 % (уважають українськомовним середовище загальноосвітніх навчальних закладів майже 62 % білінгвів і 70 % тих, хто до білінгвів себе не відносить).

Цікаво порівняти відповіді на запитання про мовне середовище шкіл у групі мовців, які схильні вважати себе білінгвами, і тими респондентами, які, відповідаючи на запитання про мову повсякденного спілкування, обрали відповідь «Однаковою мірою російською й українською мовами». Виявилось, що серед білінгвів таких, хто вважає, що в школах усі говорять українською мовою, є 61,6 %, тоді як у групі двомовних у повсякденні респондентів такий варіант обрало тільки 26,6 %. Бачимо, що ті, хто демонструє білінгвальну мовну поведінку в повсякденні, відповідають зовсім не так, як ті, хто уможливно зарахував себе до білінгвів.

Незбіжність відповідей помітна, якщо порівняти результати за регіонами: наприклад, найбільша кількість тих, хто схарактеризував себе як білінгва, є на півдні України (70 %), водночас кількість тих, хто оцінює мовне середовище шкіл як таке, у якому всі говорять українською мовою, тут становить 13,2 %.

західноукраїнських областей переходять на російську (39 % у розмові із російськомовними, а 8 % – взагалі переходять на російську мову).

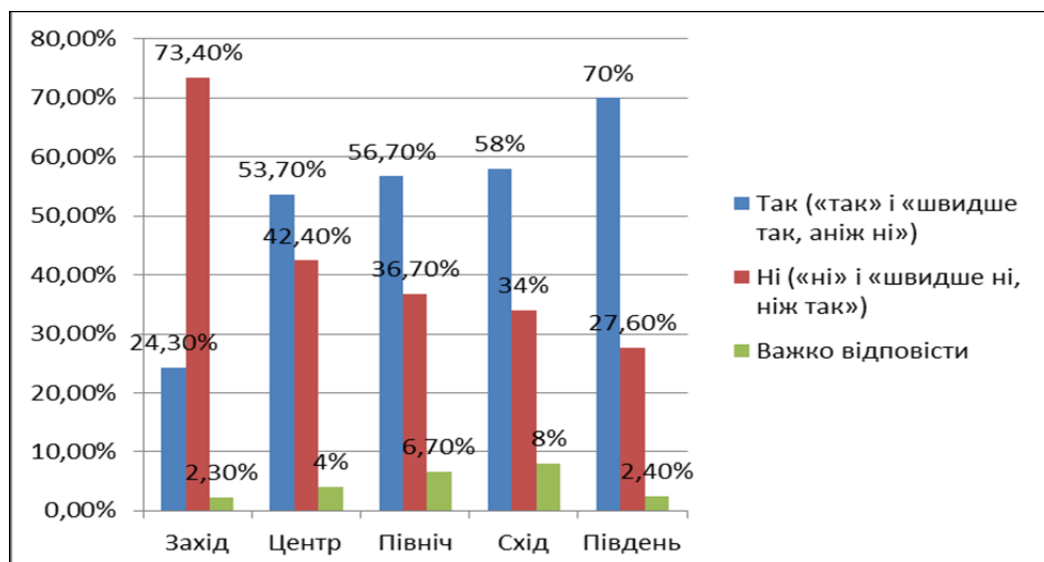


Рис. 2.8. Розподіл відповідей на запитання «Чи могли б Ви себе зарахувати до білінгвів – людей, які вживають і українську, і російську мови?» за регіонами

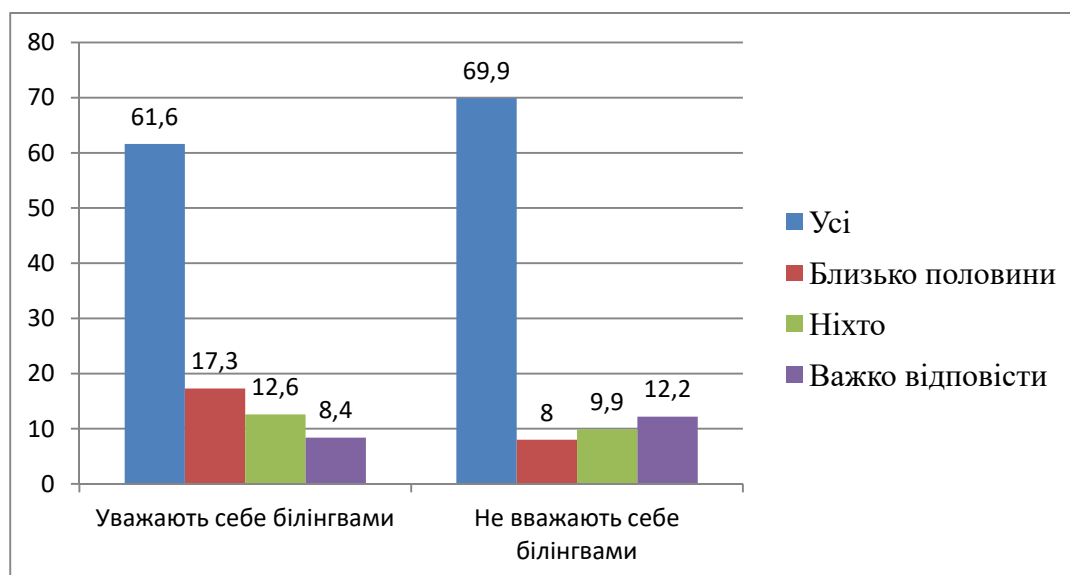


Рис. 2.9. Розподіл відповідей про індивідуальний білінгвізм респондентів і мовне середовище шкіл («Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?»)

Такі результати свідчать про слабку критеріальну мотивацію у виборі відповідей на запитання анкети, які стосуються теоретичних понять. У зв'язку з цим набувають актуальності дві проблеми: по-перше, проблема маніпуляцій суспільною свідомістю в мовних питаннях, а по-друге, проблема мовної освіти, у якій не визначено обсяг соціолінгвістичних понять, які мають належати до мовної компетенції громадян.

Загалом кажучи, за винесеними на опитування запитаннями щодо двомовності під час соціологічних моніторингів можна простежити тенденції в мовній політиці впродовж української незалежності, особливо якщо зважити на зміст коментарів оприлюднених результатів провідними ЗМІ. Наприклад, коментуючи результати щорічних моніторингів Інституту соціології НАН України, М. О. Шульга наголошує на дуже високому рівні двомовності в Україні: у 2011 р. 82 % дорослого населення країни вільно володіли українською мовою, а 84 % – російською. 10 % респондентів заявили, що можуть читати, писати українською й російською мовами, але мають певні проблеми з використанням цих мов у спілкуванні. Ті, хто не розуміє української мови, становлять, відповідно до оприлюднених даних моніторингового опитування, 1 %, а ті, хто не розуміє російської мови, – 2 % [Шульга 2012: 21]. Такий стан двомовності М. О. Шульга характеризує як унікальний для європейських країн. Ілюстрацією подібної оцінки української двомовності, яка співвідносна з певними політичними силами, може слугувати поданий нижче фрагмент, пор.: *На сьогоднішній день в Україні представлено одне з найбільших двомовних суспільств у світі. Незважаючи на спроби розділити українців за мовним принципом, більшість залишаються двомовними і в повсякденному житті легко переходять з української на російську. Особисто для мене це чудовий приклад суспільства, якому притаманні толерантність і різноманіття... (Пітер Дікінсон, британський журналіст, який від 1997 р. живе в Україні, головний редактор англomовної служби телеканалу українського іномовлення UATV).*

Щоправда, українські мовознавці не поділяють оптимізму соціологів і захвату журналістів. За висновками С. О. Соколової, менше половини тих, хто оцінив свою мовну компетенцію як вільне володіння і українською, і російською мовами (загалом таких серед опитаних киян виявилось 72,34 %), почуваються в обох мовах однаково комфортно, а решта респондентів віддають перевагу одній з мов (27,21 % – українській, 27,94 % – російській), тобто білінгвізм у них не є гармонійним [Соколова 2013: 45]. Тож тезу про

«гармонійну російсько-українську двомовність», що з партійних програм і масмедійного дискурсу потрапила навіть до низки законопроектів, варто сприймати як ідеологему, запозичену з радянської риторики тими політичними силами, які й досі експлуатують настрої ностальгії за СРСР у певної частини населення.

Л. Т. Масенко потрактовує позитивне ставлення до українсько-російської двомовності, характерне для істотної кількості мешканців України (за даними масового опитування, 55 % респондентів, відповідаючи на запитання про рівень конфліктності стосунків різномовних громад, обрали варіант «Мирно співіснують», 25 % – «Частково конкурують» і лише 8,2 % – «Протистоять одна одній»), живучістю стереотипів, породжених радянською пропагандою, які, на думку дослідниці, підживлюють процеси «інерційного розвитку білінгвізму, успадкованого з радянського періоду» [Масенко 2018: 29]. Л. Т. Масенко з огляду на зазначене вважає промовистим факт поширення на провідних телеканалах країни і білбордах від 2014 р. двомовного логотипу «Єдина країна. Единая страна»: це гасло – своєрідна політична декларація влади «на збереження двомовного стану країни зі сподіванням, що така політика сприятиме безконфліктному співіснуванню двох мов і консолідації населення» [Масенко 2018: 29].

Сподівання на «безконфліктне співіснування двох мов і консолідації населення» є типовим прикладом соціальної утопії, бо вони не мають під собою об'єктивних підстав, оскільки не враховують колоніального походження українсько-російського білінгвізму. За такого характеру, переконаний О. Б. Ткаченко, білінгвізм є похідним від бісоціальності та бікультурності, які виникають унаслідок «експансії іноземної держави на країну, піддану мовно-національній і відтак культурній асиміляції», що «призводить до розколу цієї країни на два мовно й культурно взаємовідчужені соціуми» [Ткаченко 2014: 418]. Закономірно, що відносини між цими двома соціумами є антагоністичними. Г. М. Залізняк пов'язує, зокрема, мовні орієнтації українців із їхнім цивілізаційним вибором.

Покликаючись на праці авторитетних соціологів, політологів, істориків, а також на результати соціологічних досліджень, вона пише про тяглість впливу двох цивілізацій – власне європейської, західної, та євразійської, східної, що позначився на історичному розвитку України. «У мовному аспекті, – пише дослідниця, – цей поділ корелює з підтримкою української мови на заході країни та російської на її сході» [Залізник 2007: 18 – 21]. В іншій статті Г. М. Залізник замислюється над проблемою: «Якщо такий поділ України має історичне підґрунтя і є реальним, виникає питання щодо можливості створення єдиної мовної моделі для країни, різні частини якої спілкуються різними мовами і мають діаметрально протилежні цивілізаційні орієнтації» [Залізник 2007: 132 – 166].

Отже, результати масового опитування засвідчують залежність оцінки мовного середовища шкіл, як і мовної ситуації загалом, від мови повсякденного спілкування: російськомовні респонденти схильні вважати школи меншою мірою українськомовними, ніж ті, для яких мовою повсякденного спілкування є українська. Цей факт узгоджується з міркуваннями мовознавців про культурну, соціальну зумовленість білінгвізму в постколоніальних країнах, який здебільшого є виявом нецілісності соціуму, що, безумовно, впливає на повноту функціонування мови. Саме тому простежена залежність є виявом деформованої мовної ситуації. Ступінь цієї деформації пропорційний демографічній потужності кожної з груп. В українській ситуації бісоціальність суспільства є потужним джерелом конфліктів, серед іншого й мовного.

2.4.4. Відмінності в оцінці мовного середовища міських і сільських шкіл

Результати масового опитування засвідчують істотну відмінність в оцінці мовного середовища загальноосвітніх навчальних закладів у місті та селі, що загалом відповідає особливостям мовної ситуації в Україні: у

великих містах і промислових центрах переважає російська мова, у селах – українська, у невеликих містах співвідношення двох мов приблизно однакове [Масенко 2018: 21]. Ця тенденція є наслідком деформації, зумовленої спадком радянської доби, яку за роки незалежності не змогла подолати українська школа. Аналізуючи причини несинхронізованого мовно-культурного розвитку країни, виявом чого є й аналізована деформація,

Л. Т. Масенко пише про те, що внаслідок Голодомору, який підірвав соціальну базу української мови, було відновлено «досягнутого ще в самодержавній Російській імперії поділу України на російськомовні міста та українськомовні села й містечка» [Масенко 2017: 221]. Цей поділ у СРСР закріпив і посилив відомий ще з імперських часів міф про «селянськість» української мови, що істотно знижувало її престиж порівняно з російською. Про те, якої потворної дискримінаційної машкари набував цей міф наприкінці існування СРСР, згадують учасники дискусійних груп, наприклад: *Да, хотел сказать. Все детство мы прожили спальный ныне район, и я вот вспоминаю как переезжали дети с разных сел и говорили на украинском языке, и их называли чертями, чертячья мова* (Сергій, приватний підприємець, учасник дискусійної групи (35 – 60+ років) у Харкові).

Варто зазначити, що низький соціальний престиж мов тих етносів, які зазнають асиміляції, свідчить, як уже йшлося, про їхню неповноту соціальну, етнічну, територіальну. У зв'язку з неповнотою етнічного поширення таких мов О. Б. Ткаченко зазначає: «Типовим для народів із мовами етнічного поширення є те, що їхня мова використовується, як правило, селянством, а також до певної міри мешканцями малих містечок, розташованих у місцевостях зі слаборозвиненою промисловістю. У великих містах до носіїв подібної мови належать соціально найнижчі верстви населення, зазвичай також переважно пов'язані з селом» [Ткаченко 2014: 111]. Але, як слушно зауважує дослідник, об'єктивний стан таких мов не консервується, а в історичній перспективі трансформується за оптимістичним чи песимістичним сценарієм. «Із часом, – узагальнює світовий досвід мовознавець, – якщо подібна мова не деградує, а виявляє певну відпорність, серед її носіїв

з'являються і представники інтелігенції» [Ткаченко 2014: 111]. Що ж до владних кіл етносу-колонізатора, то вони, прагнучи глибшої асиміляції країни, проти якої здійснюють експансію, активно підживлюють міф про нібито природну меншовартість її мови.

О. О. Тараненко наголошує, що міф про «селянськість» української мови намагаються експлуатувати з пропагандистською метою й нині, пор.: «Виразники позицій (про)російської сторони звертаються насамперед до тих явищ в українській мові, які, на їхню думку, мають свідчити про її нижчий інтелектуальний і культурний рівень порівняно з російською мовою, наслідком чого стало у виразненні публічного трактування української мови як “провінційної”, “простонародної”, “селянської”, або, кажучи по-старому, “мужицької”» [Тараненко 2009: 4]. Варіантом цього міфу є теза про непридатність української мови для передавання сучасних складних наукових теорій, про нерозпрацьованість її терміносистем тощо. Прикладом того, що подібні уявлення лишаються й досі актуальними для масової свідомості, є дискусії у фокус-групах, пор.: **Модератор:** *Ви теж назвали дві мови, да? Для вас рідна мова це мова, на якій ви завжди, скільки себе пам'ятаєте, розмовляєте?*

Глеб: *Якщо вказати той критерій, що мова, якою думаю, то більше російська. І мені з того якось не по собі.*

Алена: *Ну, тому що вся література більше, тим більше технічна, вона російська. Тому що і розвивалося так.*

Глеб: *Ну, я вчився в російськомовній школі і, чесно кажучи, російську я, всі технічні, все на російській і все тільки на російській. Я навіть не знаю термінів українською мовою.*

Алена: *Бо їх і не існує.*

Глеб: *До речі, їх і не існує. Як сказав мені один знайомий професор з астрономії, є два терміна російською, якому нема аналогів в українській. Дуже простий приклад. Обращение и вращение. Обращение – это когда оборачивается вокруг какого-то объекта. А вращение это когда сам объект вращается. А на українській є лише обертання.*

Александр: Звернення.

Ольга: Нет, обращение не возвращение.

Модератор: Ладно, давайте в терминологию не будем погружаться.

(Із фокус-групового опитування, м. Харків, 18 – 35 років).

Поширення уявлень про українську мову (і будь-яку іншу мову «нижчого» рангу в радянській ієрархії націй і їхніх мов) як про менш розвинену порівняно з російською, про що свідчать численні анекдоти [Тараненко 2009: 8 – 10], було одним з ідеологічних прийомів, спрямованих на формування радянської ідентичності (загальноживана формула «простой советский человек» із певним набором цінностей і уявлень), яка притаманна частині українського населення й сьогодні. На думку Л. Т. Масенко, «асимільовані й денаціоналізовані середовища великих міст південно-східних і частково центральних областей блокують процес формування солідарної української нації» [Масенко 2017: 219]. Власне, збереження цієї мовно-культурної деформації підживлює конфлікт між різними українськими ідентичностями.

Якщо за одновимірним розподілом кількість тих, хто вважає, що в загальноосвітніх школах майже всі послуговуються українською мовою, становить 41,5 %, то серед мешканців обласних центрів, а також столиці таких є 24 % (у містах із чисельністю населення понад 100 тис. респондентів, які переконані, що в школах майже всі говорять українською, виявилось ще менше – 17 %). Що ж до населених пунктів із меншою кількістю мешканців, то тут простежується зростання показника українськомовності зі зменшенням чисельності населення, пор.: серед мешканців міст із чисельністю від 50 до 100 тис. тих, хто обрав відповідь «Майже всі», є 34 %; більше половини таких (52 %) серед респондентів, які проживають у невеликих містечках із населенням менше 20 тис.; найбільше – серед мешканців сіл: майже 66 %. У невеликих містах із населенням від 20 до 50 тис. кількість тих, хто оцінив мовне середовище шкіл як цілком українськомовне, трохи менша (28 %), але все одно майже на 10 % вища від показника великих міст.

Відповідно сприймають середовище шкіл як двомовне із співвідношенням мов 50 / 50 (обрали варіант «Близько половини») загалом в Україні 14 %, тоді як в обласних центрах і столиці – 17 %; у містах із населенням понад 100 тис. – 22 %; у містах із населенням від 50 до 100 тис. – 9 %; у містах із населенням від 20 до 50 тис. – 18 %; у містечках із населенням до 20 тис. – майже 9 %; у селах – так само 9 %.

Таблиця 2.19

Розподіл відповідей на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» за типом поселення в опитуванні 2017 р., %

Тип поселення \ Варіанти відповіді	Майже всі	Значно більше половини	Близько половини	Значно менше половини	Майже ніхто	Важко відповісти
Київ та обласні центри	23,8	27,2	17,2	11,6	6,5	13,7
Міста понад 100 тис.	17,3	25,9	22,2	11,7	3,1	19,8
Міста від 50 до 100 тис.	34,1	23,8	9,1	12,8	6,1	14,0
Міста від 20 до 50 тис.	28,7	26,1	17,8	7,6	3,8	15,9
Міста менше 20 тис., смт	51,9	19,3	8,6	8,2	4,5	7,4
Села	65,7	16,2	9,0	2,4	1,3	5,3

Не можна не помітити істотних відмінностей у цифрах у варіанті відповіді «Важко відповісти»: мешканці міст із кількістю населення понад 100 тис. майже в чотири рази частіше обирали цей варіант порівняно з мешканцями сіл.

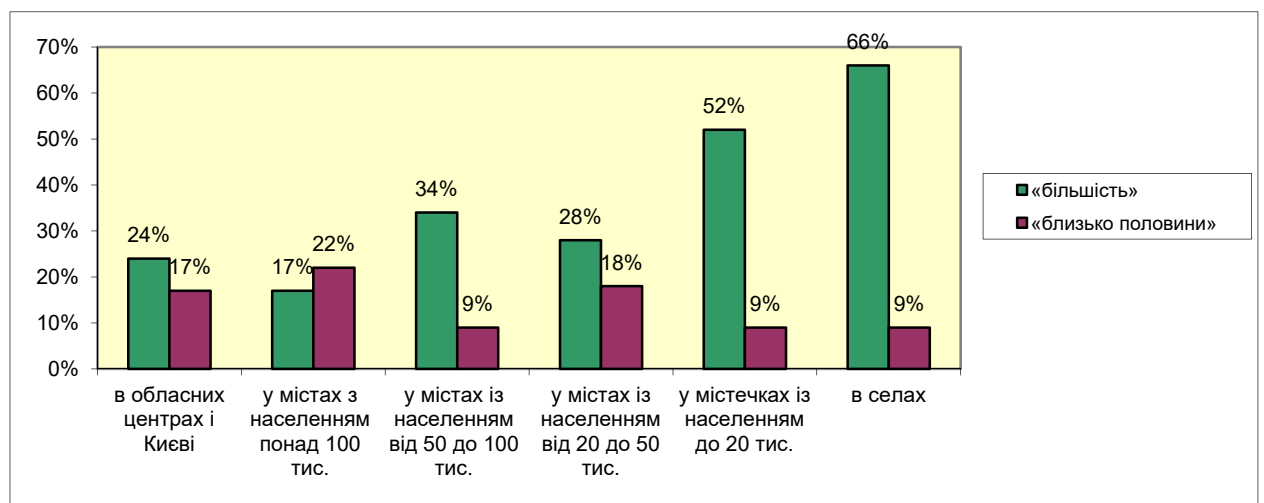


Рис. 2.10. Розподіл відповідей на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» за типом поселення

Порівнюючи відповіді на розглядуване запитання анкети в опитуваннях 2017 і 2006 років¹, звернули увагу на помітно меншу кількість тих, хто не визначився із відповіддю у 2006 р. серед респондентів усіх типів населених пунктів. Що ж до визначення мовного середовища шкіл українськомовним, то різниця в сприйнятті між крайніми показниками 2006 р. сягала 55 %: 5 % таких респондентів серед мешканців великих промислових міст і 61 % – серед мешканців сіл. У 2017 р. ця різниця трохи скоротилася (до 50 %), але істотно побільшало тих, хто не визначився з відповіддю серед мешканців міст. Впадає в око, що найвищий відсоток тих, хто обрав варіант «Важко визначитися», характерний для міст із кількістю мешканців понад 100 тис. – населених пунктів, де помітні найбільші зрушення в оцінці мовного середовища шкіл на користь української мови (з 5 % у 2006 р. до 17 % у 2017 р., тобто зростання у понад три рази).

Таблиця 2.20

Розподіл відповідей на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» за типом поселення в опитуванні 2006 р., %

Тип поселення \ Варіанти відповіді	Майже всі	Значно більше половини	Близько половини	Значно менше половини	Майже ніхто	Важко відповісти
Київ та обласні центри	17,5	18,5	21,1	20,5	18,2	4,3
Міста понад 100 тис.	4,9	6,9	21,8	23,9	40,4	2,1
Міста від 20 до 100 тис.	22,2	10,5	20,7	26,2	16,8	3,7
Міста менше 20 тис., смт	43,7	31,4	8,7	4,4	9,3	2,5
Села	61,1	15,7	12,0	5,0	5,3	0,9

¹ Порівняння є відносним, оскільки опитування, про які йдеться, хоч і були загальнодержавними й масовими, проте охоплювали неоднакові території: у 2017 р. опитування не проводили в анексованому Криму і на тимчасово окупованих територіях Донецької та Луганської областей, для яких характерні своєрідна мовна ситуація із надзвичайно сильними позиціями російської мови і велика кількість громадян із радянською самоідентифікацією. Наведені дані за 2006 р. обраховано без Криму, хоч на загал вони не істотно відрізняються – від піввідсотка до двох відсотків, пор.: відповідь «Майже всі» в обласних центрах, Києві й Сімферополі обрало 17 % респондентів, цей самий показник без Криму – 17,5 %; серед мешканців великих промислових міст для всієї держави – 4,5 %, а без Криму – 4,9 %; у містах від 20 до 100 тис. мешканців для всієї держави – 20,3 %, без Криму – 22,2 %; серед мешканців міст із населенням менше 20 тис. для всієї держави цю відповідь обрало 43,7 % опитаних, і стільки ж цей показник становить без Криму; для сіл результати відповідно 58,2 % і 61,1 %.

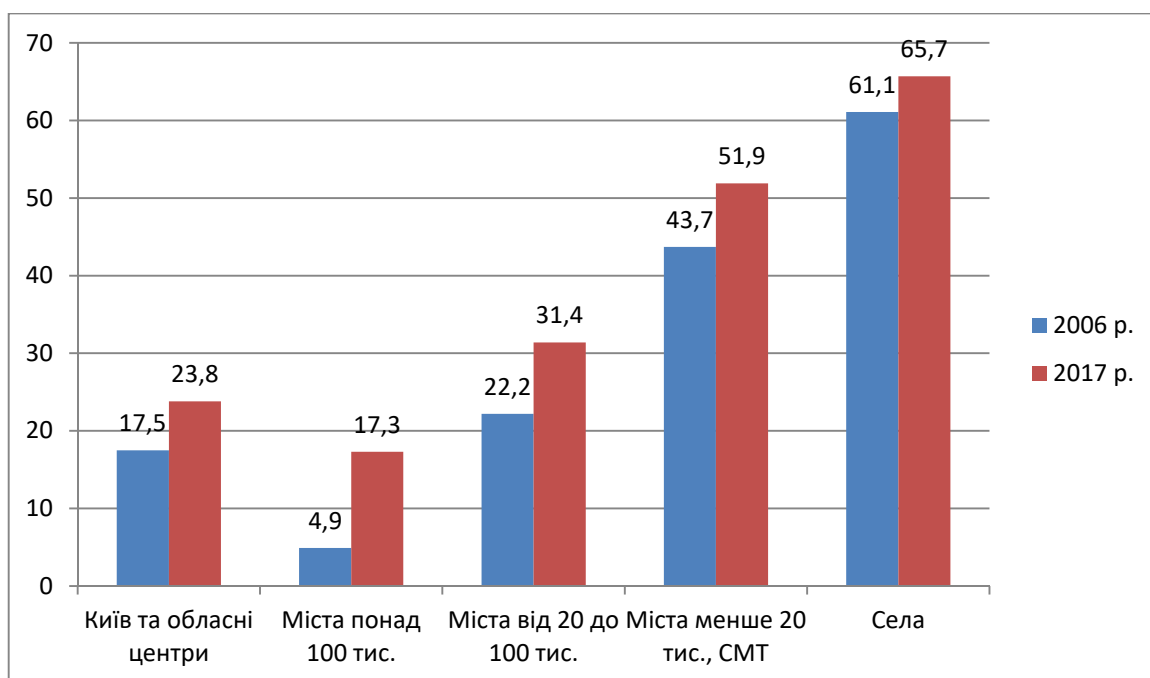


Рис. 2.11. Розподіл відповідей «Майже всі» на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» за типом поселення за роками (2006 і 2017 рр.)

Можна припустити, що збільшення кількості тих, хто відчував труднощі з вибором відповіді на запитання анкети у 2017 р., порівнюючи із 2006 р., певною мірою свідчить про послаблення стереотипів стосовно української мови: хоч люди ще не надто впевнені, що в школах майже всі послуговуються українською мовою, проте вони й не на стільки переконані, як раніше, у чіткому розподілі української та російської мов за комунікативними сферами.

Зв'язок між незбіжністю в оцінці мовної ситуації в шкільній освіті мешканців великих міст та сіл і містечок, яку в українській соціолінгвістиці вважають виявом глибокої мовно-культурної деформації, успадкованої від часів СРСР, та збереженням у частини населення радянської ідентичності ілюструє порівняння з відповідями на запитання про мовну ідентифікацію та світоглядні орієнтири.

Дані анкетування свідчать, що кількість білінгвів за самоідентифікацією зростає за ознакою «село – місто»: причому що більшим є населений пункт, то більшою мірою його мешканці схильні характеризувати себе як білінгвів.

Зокрема двомовними схарактеризували себе 43 % мешканців сіл; 45 % мешканців населених пунктів до 20 тис. мешканців; 43 % мешканців міст із населенням від 20 до 50 тис. мешканців; 50 % українців, які живуть у містах із кількістю населення від 50 до 100 тис.; майже 54 % мешканців міст із населенням понад 100 тис.; 56 %, які проживають в обласних центрах та столиці. Окремо варто навести результати опитування для Києва: тут як білінгвів себе схарактеризували 73 % учасників анкетування¹.

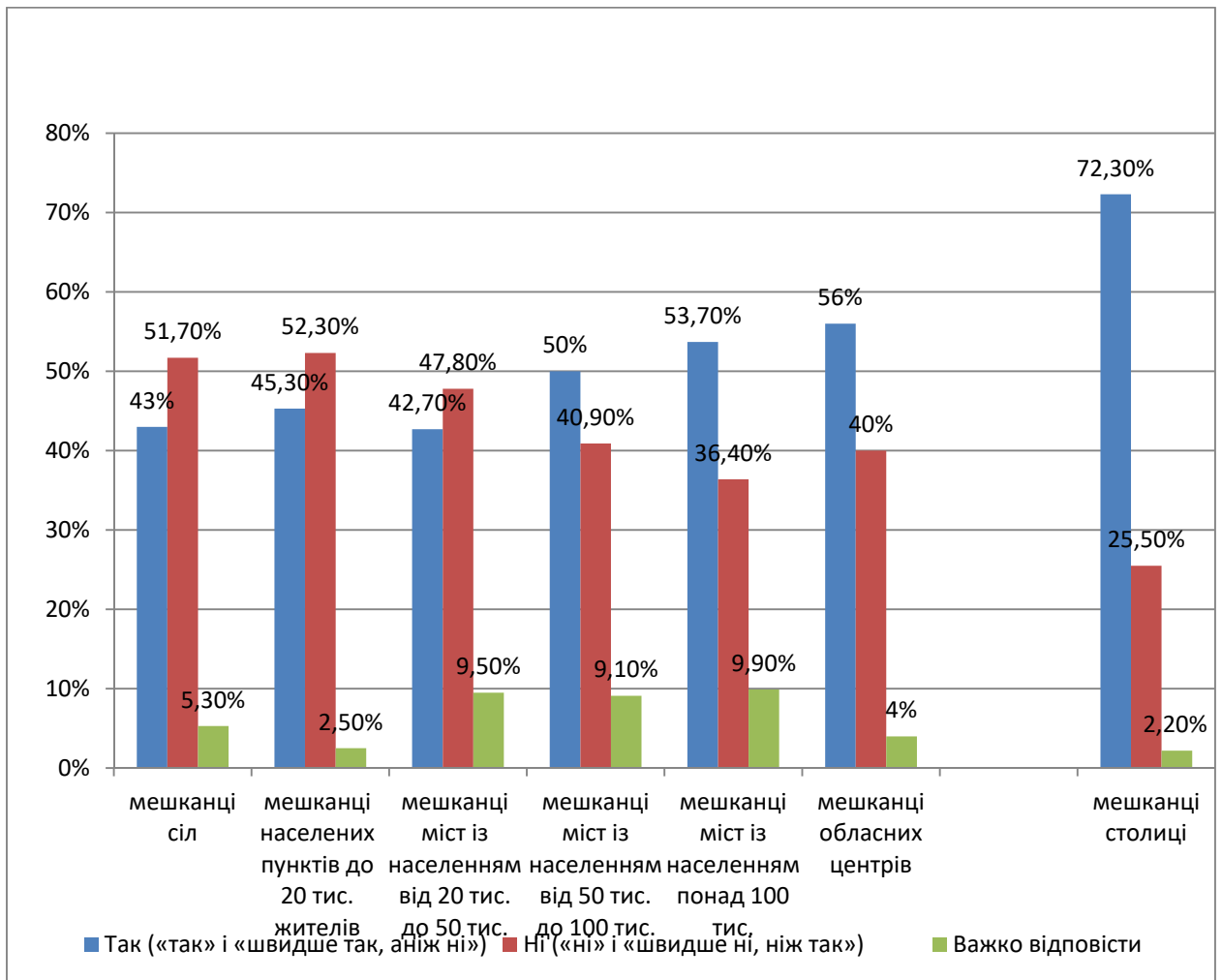


Рис. 2.12. Розподіл відповідей про індивідуальний білінгвізм за типом поселення

Власне, такі результати корелюють із висновками Л. Т. Масенко про те, що «мовна поведінка особистості в розмаїтих ситуаціях неформального міського спілкування суворо детермінована російськомовною атмосферою

¹ Дані для Києва не є репрезентативними, а лише ілюструють загальну тенденцію.

наших міст, яка породжує ефект мовного диктату середовища» [Масенко 2004: 133]. Дослідниця вбачає в домінуванні російської мови в міських середовищах основну причину «посилення русифікації населення за роки незалежності» [Масенко 2004: 136].

Прикметно, що противників обов'язкового викладання державною українською мовою в школах найбільше в містах із кількістю мешканців від 50 до 100 тис.: таких, хто обрали відповідь «Ні» і «Швидше ні, ніж так» на запитання «Як Ви вважаєте, чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?», виявилось 19,5 %, тоді як у селі таких 8 %.

Дані інших досліджень, зокрема опитування «Мовна стійкість українськомовного населення Західної України», яке провів Київський міжнародний інститут соціології у вересні 2017 р., спонукають до роздумів про явище мовної стійкості в контексті педагогічних цінностей. Очевидно, що сфера шкільної освіти якнайкраще надається для культивування цієї риси. Утім, очевидно також і те, що поки що українська школа, навіть якщо вона є цілком українськомовною (як у невеликих містечках чи селі) не прищеплює своїм вихованцям навичок мовної стійкості тією мірою, щоб вони були здатні послідовно виявляти відпорність диктатові російськомовного середовища великих міст. У зв'язку з цим доречними видаються міркування

О. Б. Ткаченка про роль у відновленні функціональної повноти мови, що зазнала в минулому асиміляційного впливу, особистості шкільного вчителя, пор.: «Слід, однак, зважити й на те, що серед лав національно свідомої інтелігенції [...] є дві категорії, які стоять близько до народу і якоюсь мірою можуть здійснювати зв'язок між ним і його найвищою, так би мовити, елітною частиною. Це учителі і священники. Треба, втім, додати що цей зв'язок вони можуть реалізовувати лише тоді, коли всупереч покладеним на них владою завданням бути асиміляторами, унаслідок розвитку в них національної свідомості такими не стають, а, навпаки, намагаються пробуджувати національно свій народ» [Ткаченко 2014: 112].

Отже, шкільна освіта здатна слугувати інструментом вирівнювання мовної ситуації за ознакою «місто – село» лише за умови послідовного дотримання вимог, що регулюють використання мов у всіх закладах освіти – і міських, і сільських, що, безперечно, сприятиме зростанню престижу школи як соціальної інституції, вчителя та мови, носієм якої він є.

2.4.5. Оцінка мовного середовища шкіл мовцями різних вікових груп

Як уже йшлося вище, оцінка мовного середовища шкіл відрізняється в групах мовців різного віку: найбільше чують української мови в загальноосвітніх навчальних закладах ті респонденти, які вже в незалежній Україні або цілком отримували шкільну освіту, або завершували її. До вікової групи 30 – 39-літніх належать люди, які мають дітей шкільного віку, тож частіше за представників старшого покоління безпосередньо стикаються зі школою. Розмови у фокус-групах засвідчують, що питання освіти дітей належать до таких, якими переймаються, які змушують змінювати життєві звички, серед іншого й мовні, пор.: 1) *Я вам скажу простий приклад. В мене дитина пішла в перший клас. Пройшло декілька тижнів. Дитина приходять і каже: «Мамо, у нас є в школі три мови». «Які?». «Є українська, російська і одеська». Це анекдот, але це не повинно бути. А ми віддали спеціально в перший клас в українську школу, щоб дитині було легше адаптуватись. Це такий живий приклад. Дитині важко (Тетяна, 34 роки, Одеса); 2) *Ось це те, що я розказувала на початку. «Мама, у нас три мови в класі». Бажано, звичайно, щоб на українській, тому що дитину це збиває з пантелику. Вона не розуміє. Кажу: «Ти розумієш?». «Ні, не розумію». А серед всіх шкіл я обирала спеціально українську. Це не просто я пішла в українську, бо там написано українською. Я цю школу спеціально вибрала. І я не можу того вчителя заставити з моєю дитиною спілкуватись, коли там більшість на російській мові... А мені здається, що якби намагалась з ними спілкуватись навіть на перерві на українській, їм буде легше адаптувати саме до тої**

української мови в школі і навіть дома. І батькам, якщо вони вже віддали в українську школу, теж треба старатися говорити на тій українській, бо дитині дуже важко. Я вам з власного досвіду говорю. Дитині важко під це все підлаштуватись (Тетяна, 34 роки, Одеса).

Варто зазначити, що поміж віковими групами спостерігаються відмінності у світоглядних орієнтирах, що може впливати на оцінку фактів мовного буття. Зокрема, оцінюючи історичні постаті В. Леніна та С. Бандери, які символізують різні ідеологічні, а в українських реаліях і ціннісні системи, відмінності в 10 – 15 відсотків характерні для наймолодшої та найстаршої вікової групи, пор.: постать В. Леніна оцінюють позитивно 12,5 % наймолодших респондентів, що ж до найстаршої вікової групи, то таких респондентів виявилось в ній майже вдвічі більше – понад 24 %; негативно оцінюють постать С. Бандери 26,5 % респондентів віком 18 – 29 років і 42 % респондентів, яким 60 і більше років. Різниця показників негативної оцінки постаті В. Леніна становить 10,5 % за загального результату від 62,8 % (60+ років) до 73,3 % (мовці віком 30 – 39 років); позитивно оцінюють постать С. Бандери від 41 % (60+ років) до 50 % (18 – 29 років). Відповідаючи на запитання про те, чи мова є тільки питанням культури, чи й питанням єдності та національної безпеки, представники різних вікових груп обирали ще меншою мірою полярні відповіді: кількість тих, хто згоден із тим, що мова належить до питань єдності й національної безпеки, понад 60 % респондентів усіх вікових категорій (від 60,5 % найстарших респондентів до майже 68 % наймолодших).

У кількісному вимірі відмінності у сприйманні мовної ситуації в закладах освіти між віковими групами відрізняються значно менше, ніж за регіонами чи за ознакою «місто – село». Зокрема, якщо порівняти варіант відповіді «Майже всі» на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?», то за регіональним розподілом різниця між крайніми показниками – 87,2 % (на Заході) і 13,2 % (на Сході) становить 74 %, а за параметром віку

тільки 10 %: майже 50 % респондентів віком 30 – 39 років обрали відповідь «Майже всі» і майже 40 % – у групі 60+. За кількістю мешканців у населеному пункті відмінність у показниках теж істотніша: вона становить майже 50 % (66 % респондентів чують українську мову здебільшого в селах і тільки 17 % – у містах із населенням понад 100 тис.). Це порівняння унаочнює характер деформації мовної ситуації в освіті та, зокрема, дає підстави для висновку, що заходи держави з утвердження української мови в системі шкільної освіти за роки незалежності поки що не привели до фактичного домінування української мови в навчальних закладах на всій території держави, що відповідає б статистичним показникам.

Водночас очевидно, що позиції української мови в шкільній освіті посилюються, і це посилення суголосне настроям суспільства, про що докладніше йтиметься в розділах, присвячених особливостям сприйняття й оцінки заходів мовної політики в системі освіти.

Таблиця 2.21

Розподіл відповідей на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте, у школах?» серед респондентів різних вікових груп, %

Варіанти відповіді	18 – 29	30 – 39	40 – 49	50 – 59	60+
Майже ніхто	3,6	3,5	2,4	4,8	5,2
Значно менше половини	9,4	9,1	8,8	7,1	5,7
Близько половини	12,0	13,3	15,6	15,3	11,1
Значно більше половини	26,0	22,4	25,0	18,4	19,3
Майже всі	44,6	44,9	40,3	41,6	39,5
Важко відповісти	4,3	6,9	7,9	12,7	19,3

Варто також наголосити, що зрушення у функціонуванні мов у системі шкільної освіти на користь української, засвідчені порівнянням відповідей респондентів різних вікових груп, відповідає характерові змін у поглядах на мову в суспільній свідомості, відбиває зміну ціннісних орієнтирів у представників різних поколінь, що зумовлює й зміни поведінкових моделей, пор.: 1) *Модератор*: Добре. До здобуття Україною незалежності були часи, коли українська мова була непрестижною і до її носіїв ставилися

зневажливо. Як би ви оцінили престиж української мови сьогодні, особливо за останні два роки після Революції Гідності? Чи зріс він, чи не зріс?

Степан: За період незалежності, звичайно, рівень піднявся.

Богдан: Возрос уровень. Наверное, часть людей, которые все-таки в душе где-то хотят всего этого российского, где-то все-таки потише, наверное. И за счет этого возрос. У нас как было то количество русскоязычных, подавляющее количество русскоязычных школ. Как оно было, так оно и осталось. В принципе, официально... Просто у людей проснулось национальное самосознание. В этом, может быть, большой плюс получился. А все остальное, на официальном уровне – ничего.

Карина: Мне кажется, просто в связи с предыдущими событиями была такая политика, которая как раз и была направлена на то, чтобы разбудить в людях какие-то чувства национальной самоидентификации. И как раз на этой волне я сейчас замечаю, что моего возраста больше молодежи стало разговаривать на украинском языке за последние два года. Даже те, которые раньше говорили на русском языке, сейчас говорят на украинском. Для кого-то это модное веяние, для кого-то – какой-то способ себя выразить, показать, для кого-то это способ показать, что я иду в ногу со временем, я поддерживаю какую-то линию, которую продвигает наше государство. Т.е. сейчас таких факторов – почему люди переходят на украинский язык – стало больше. Я у себя замечаю, что многие стали говорить на украинском не только потому, что он мелодичен, потому что в школах его учили, потому что он государственный, но и по каким-то другим причинам.

Ірина: Мне кажется, что больше стало этого. Во-первых, потом что в моем окружении много мамочек, которые повели в первые классы своих детей. И у них украинского языка больше. Мы ж только что, недавно, говорили, что переводят стихи на украинский язык. Этого ж раньше не было. Это произошло, наверное, за последние два года. Мне кажется, мы больше движемся к украинизации (Із фокус-групового опитування, м. Одеса, 18 – 35 років); 2) [Чи престижно зараз говорити українською мовою?]

Престижно. И сейчас почти вся молодежь говорит на-украинском, очень хорошо и очень радует. Раньше больше на русском говорили, а сейчас больше на-украинском (Анна, учасниця дискусійної групи 36 – 65 р., Київ).

Показово, що попри зростання престижу української мови, що підтверджують опитування останніх років, люди так само позитивно оцінюють білінгвальні практики й двомовну поведінку, вважаючи її бажаною для своїх дітей, у чому Л. Т. Масенко вбачає вияв амбівалентного стану масової свідомості [Масенко 2018: 27]. Яскравою ілюстрацією цього висновку може слугувати фрагмент з дискусії у фокус-групі: **Ірина:** *Ситуация, что касается языка на сегодняшний день, меня, в принципе, устраивает, если это не касаето каких-то там политических заварушек или отдельных личностей, которых что-то не устраивает в их языке. Она меня устраивает. Детей у меня пока нет. Я буду отдавать своего ребенка в украиноязычную школу. И якщо потрібно буде для того, щоб вона найкраще знала українську, я буду розмовляти вдома з нею українською. Але я дуже хочу, щоб вона знала і російську, і українську, і ще англійську.*

Антоніна: *Я підтримую Ірину. Хотілось, щоб в перспективі українську мову любили, поважали і цінили всі люди, все населення, яке проживає на Україні. Проте якщо в перспективі стосовно моєї дитини, я б хотіла, щоб моя дитина любила українську, розуміла, що вона живе в Україні, любила свою країну незважаючи ні на що, проте могла розмовляти і російською за потреби, і українською, і, звичайно, іноземними мовами.*

Степан: *Україномовною, але не знімати з рахунків російську мову. Нічого не бачу поганого в тому, щоб наші люди були розумніші і володіли вільно російською мовою... Англійська само собою, по всьому світу. Але російська, як не крути, все одно має вплив на пострадянському просторі. Володіти російською – це є плюс так само. Як колись, наприклад, більше було російської. Тепер поміняти місцями і ставити російську біля української, викладати. Все одно українська, але російська щоб на рівні знаходилась (Із фокус-групового опитування, м. Одеса, 18 – 35 років).*

Цікаво порівняти оцінку мовного середовища шкіл респондентами різних вікових груп із їхнім ставленням до двомовності, зокрема з тим, чи схильні вони вважати себе білінгвами. У підрозділі «Залежність оцінки мовного середовища шкіл від мови повсякденного спілкування», проаналізувавши дані опитування, зробили висновок про те, що в одновимірному розподілі мовці, які вважають себе білінгвами, мовне середовище шкіл оцінюють трохи меншою мірою українськомовним, ніж ті, які не погодилися зарахувати себе до групи двомовних: різниця у відповідях становить 8 % (уважають українськомовним середовище загальноосвітніх навчальних закладів майже 62 % білінгвів і 70 % тих, хто до білінгвів себе не відносить). Щоправда, аналіз відповідей у вікових групах свідчить про незбіжність тенденцій серед представників різних поколінь, що дає підстави припускати перерозподіл впливів у формуванні двомовної поведінки.

За даними нашого опитування, найбільша кількість тих, хто оцінює себе як білінгва, виявилася в молодших вікових групах. Серед респондентів віком 30 – 39 років вважають себе білінгвами 54 %; як монолінгвів характеризують себе 41 %; не змогли дати однозначну відповідь 5 % опитаних. Серед молоді (18 – 29 років) на запитання про те, чи схильні вони вважати себе білінгвами, відповіли «Так» («Так» і «Швидше так, аніж ні») майже 52 % респондентів; «Ні» («Ні» і «Швидше ні, ніж так») – 42 %; не визначилися із відповіддю («Важко відповісти») – 6 %. І саме ці дві вікові групи пропонують найбільше голосів на користь української мови в школах: група 30 – 39-літніх – 67,3 %, а група 18 – 29-літніх – 70 %.

Серед людей віком 40 – 49 років ствердно відповіли на аналізоване запитання 48 %; заперечно – 47 %; не визначилися з відповіддю 5 %. У групі мовців віком 50 – 59 років вважають себе білінгвами 50 %; заперечують свою двомовність 45 %; обрали варіант «Важко відповісти» майже 5 %. Серед найстарших респондентів (група 60+ років) до білінгвів себе віднесли 42 %; заперечили свою належність до білінгвів майже 52 %; обрали варіант «Важко відповісти» 6 %.

Таблиця 2.22

Розподіл відповідей на запитання «Чи могли б Ви себе зарахувати до білінгвів – людей, які вживають і українську, і російську мови?» за віком, %

Вікові групи	Так («Так» і «Швидше так, аніж ні»)	Ні («Ні» і «Швидше ні, ніж так»)	Важко відповісти
18 – 29 років	52,0	42,0	6,0
30 – 39 років	54,0	41,0	5,0
40 – 49 років	48,0	47,0	5,0
50 – 59 років	50,0	45,0	5,0
60+ років	42,0	52,0	6,0

Водночас мовці цієї вікової групи середовище шкіл за обсягами використання в ньому української мови оцінюють найнижче: українськомовним чи здебільшого українськомовним його вважають 58,8 % опитаних.

Порівняння даних, наведених у таблицях 2.21 і 2.22, дає підстави для висновку, що усвідомлення себе білінгвами неістотно впливає на оцінку мовного середовища шкіл. Уже йшлося про слабку критеріальну мотивацію у виборі відповідей на запитання анкети, які стосуються теоретичних понять, зокрема білінгвізму, що спонукає вважати надійнішими результати за показником мови повсякденного спілкування, а також ті, які ґрунтуються на відповідях на запитання про застосування мов у різних комунікативних сферах та ситуаціях.

Двомовні практики стали частішими в поколінні дітей порівняно з поколінням батьків та дідів у родинному спілкуванні. Зокрема, за свідченням респондентів їхні дідусі / бабусі між собою зазвичай спілкуються / спілкувалися: здебільшого українською мовою – 52,3 %; здебільшого російською мовою – 24 %; українською і російською – 22 %. Відповіді про мову спілкування батьків розподілено так: здебільшого українською мовою – 49,4 %; здебільшого російською мовою – 28 %; українською і російською – 22 %.

Серед мовців, які визначили мовами свого повсякденного спілкування українську і російську, тих, які вказали мовою спілкування батьків обидві мови, виявилось 52,4 %; тих, які вказали, що між собою їхні батьки

спілкуються / спілкувалися здебільшого українською, є 30 %; тих, які вказали, що між собою їхні батьки спілкуються / спілкувалися здебільшого російською, є 15,6 %; варіант «Важко відповісти» обрали 1,9 % респондентів.

Ті з мовців, які в повсякденному житті спілкуються здебільшого українською мовою і які обрали відповідь «Обидві мови» щодо спілкування батьків, становлять 8,5 %; тих, які вказали, що між собою їхні батьки спілкуються / спілкувалися здебільшого українською, є 90 %; тих, які вказали, що між собою їхні батьки спілкуються / спілкувалися здебільшого російською, є 1,2 %; варіант «Важко відповісти» обрали 0,2 % учасників опитування.

Серед мовців, які в повсякденному житті спілкуються здебільшого російською мовою, тих, які вказали мовою спілкування батьків обидві мови, виявилось 18,5 %; тих, які вказали, що між собою їхні батьки спілкуються / спілкувалися здебільшого українською, є 7 %; тих, які вказали, що між собою їхні батьки спілкуються / спілкувалися здебільшого російською, є 74 %; не змогли визначитися з відповіддю 0,5 % опитаних.

Ці результати свідчать про те, що двомовні практики в родинному спілкуванні тільки в половині випадків є успадкованими від батьків. Водночас для людей, які віддають перевагу в повсякденні одній із мов, така мовна поведінка є виплеканою в родині. Про те, як відбувалася зміна мови родинного спілкування в трьох поколіннях мешканців Донбасу під впливом тиску зовнішнього щодо родин соціального середовища, свідчить такий приклад: *Народився я в місті Горлівці на Донеччині. Три роки жив з дідом-бабою, потім батьки забрали у Донецьк. Там тоді вже не говорили українською. Українська на Донбасі зникла після війни. Мої баби ще не розмовляли російською. Я по мамі в п'ятому поколінні донецький. Справжній донецький. І говорю так, як говорили баба, прабаба і прадід. Українською. В мені замолоду була дивна суміш комуністичного ідеалізму з українським націоналізмом. Тата викликали в школу, казали: «Що ж ви – комуніст, а дитина ваша сповідує якісь націоналістичні погляди?». А мені, дитині, було*

дивно, чому моя баба вживала незрозумілі українські слова. У років 6 мене взагалі заклинило, коли вона сказала: «На Різдво тітка приїде». Яке Різдво? Що за Різдво? Хрін його знає. Я знав 7 Листопада, Новий рік, 8 Березня. **Я сформувався як російськокультурна людина.** Донецьк у 1970-х – цілком російськомовне місто, жодної української школи... **Чим відрізняється Західна Україна від Східної?** Нічим. Ще б одне покоління – і було б те саме, що в нас у Донецьку. Я бачу зараз на Галичині те, що було 40 років тому на Донбасі в етно-мовно-культурній ситуації. Майже всі пруться від шансону й не читають книжок. Для того щоб позбавити їх мови батьків, не вистачило рівно одного покоління (З інтерв'ю з В. Кириченком, Gazeta.UA, 16 травня 2012 р.).

Серед мовців, які визначили мовами свого повсякденного спілкування українську і російську, тих, які вказали мовою спілкування дідусів-бабусь обидві мови, виявилось 46,2 %; тих, які вказали, що між собою їхні дідусі-бабусі спілкуються / спілкувалися здебільшого українською, є 34,4 %; тих, які вказали, що між собою їхні батьки спілкуються / спілкувалися здебільшого російською, є 16 %; відчували труднощі з вибором відповіді 3,3 %.

Серед мовців, які в повсякденному житті спілкуються здебільшого українською мовою, тих, які вказали мовою спілкування дідусів-бабусь обидві мови, виявилось 6,7 %; тих, які вказали, що між собою їхні дідусі-бабусі спілкуються / спілкувалися здебільшого українською, є 91 %; тих, які вказали, що між собою їхні батьки спілкуються / спілкувалися здебільшого російською, є 1,5 %; варіант «Важко відповісти» обрали 0,8 % опитаних.

Серед мовців, які в повсякденному житті спілкуються здебільшого російською мовою, тих, які вказали мовою спілкування дідусів-бабусь обидві мови, виявилось 25,4 %; тих, які вказали, що між собою їхні дідусі-бабусі спілкуються / спілкувалися здебільшого українською, є 12,2 %; тих, які вказали, що між собою їхні батьки спілкуються / спілкувалися здебільшого російською, є 60,9 %; не визначилися з відповіддю 1,6 % респондентів цієї групи.

Аналогічні тенденції простежуються в результатах груп мовців із переважанням однієї мови в повсякденні. Зокрема опитані, які спілкуються

здебільшого російською мовою, свідчать про вищий відсоток українсько-мовних членів родини для покоління дідусів-бабусь (див. рис. 2.13 – 2.14).

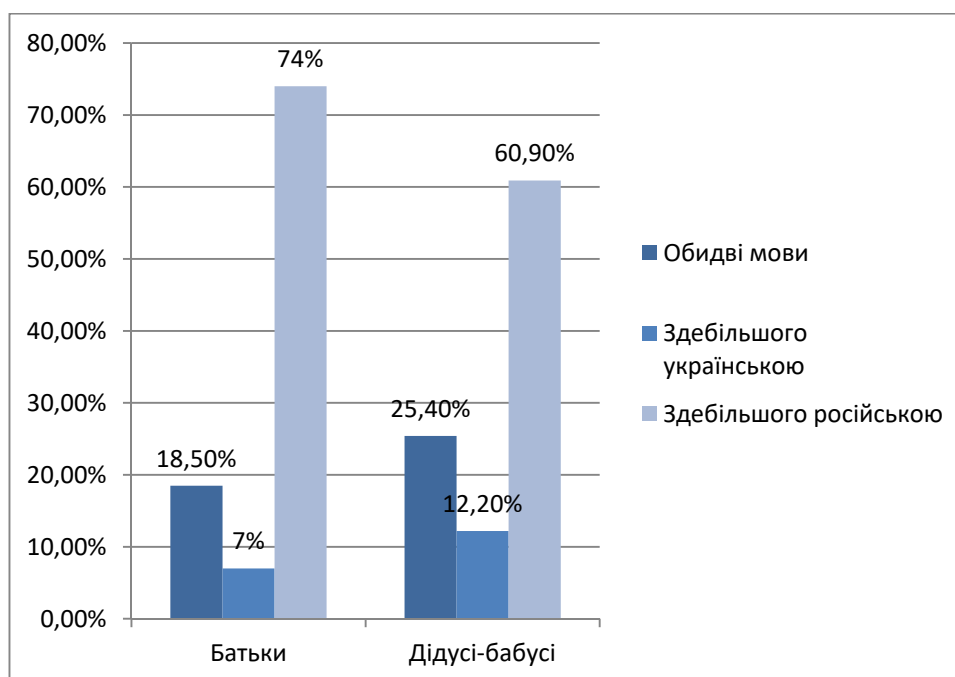


Рис. 2.13. Розподіл відповідей на запитання про мову повсякденного спілкування батьків та дідусів-бабусь у групі російськомовних

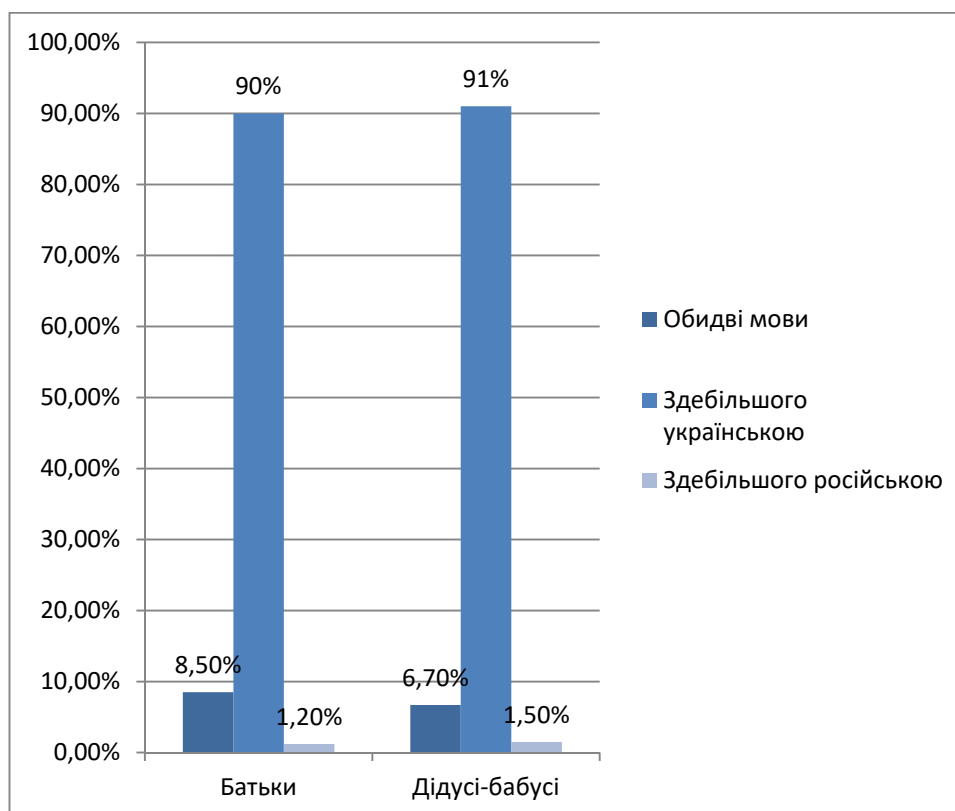


Рис. 2.14. Розподіл відповідей на запитання про мову повсякденного спілкування батьків та дідусів-бабусь у групі українськомовних

Аналіз результатів опитування щодо сфери родинної комунікації дає підстави погодитися з висновками українських соціолінгвістів про те, що одним із ресурсів реалізації мовної політики русифікації часів СРСР було звуження комунікативної потужності національних мов у побутовій сфері усної комунікації. За таких умов основною формою літературної мови, зазначає Л. Т. Масенко, стає писемна.

Життя ж розмаїтих усних різновидів міського мовлення паралізується. Українська мова застигає у фіксованій писемній формі, що блокує її рух, розвиток. «Не підтримана постійною щоденною реалізацією в усному спілкуванні, мова дедалі більше “мумізується” [...], втрачає здатність реагувати на живу реальність», – розкриває потенціал цього ресурсу дослідниця [Масенко 2004: 96]. Зміна мови в побутовій сфері завжди відбувається з перехідним етапом двомовності, позитивне ставлення до якої стереотипізується в суспільній свідомості. У зв'язку з цим варто погодитися із висновками О. О. Тараненка про ретельно виплекані стереотипи суспільної свідомості, актуальні й для сучасної України, відповідно до яких «російська мова була й лишається ознакою мовного портрета культурних, впливових, заможних верств населення, представників суспільних еліт (кажучи по-старому, “панської”) і функціонує в містах, переважно в літературній формі, без діалектного і майже без просторічного оточення. «Як сказав один депутат, захищаючи “двуязычие”, що хоч “украинский язык певучий, зато русский – могучий”» [Тараненко 2009: 6].

Варто наголосити, що частка населення, яке хоче для своїх дітей двомовної освіти, лишається високою і сьогодні: відповідь «Українською і російською» на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?» обрали 32,4 % респондентів. Відповідно українсько-мовної освіти бажають для дітей 51,4 % опитаних, а за освіту російською мовою висловилися 11,4 % (варіант «Важко відповісти» обрали 4,8 %).

Якщо порівняти відповіді на запитання про те, якою мовою респонденти спілкуються вдома із родиною, із відповідями про мовні

преференції для освіти дітей, то впадає в око, що відсоток тих, хто віддає перевагу українській мові, вищий за відсоток тих, хто спілкується вдома українською (51,4 % проти 46,4 %). Водночас російськомовної освіти бажають для своїх дітей тільки 11,4 %, тоді як російськомовних у родині виявилось 30,8 %. Це дає підстави для висновку, що на рівні мовних преференцій російськомовних і двомовних у повсякденні громадян спостерігається тенденція посилення позицій української мови, що створює передумови для обережних оптимістичних прогнозів щодо майбутньої конфігурації мовної ситуації в Україні.

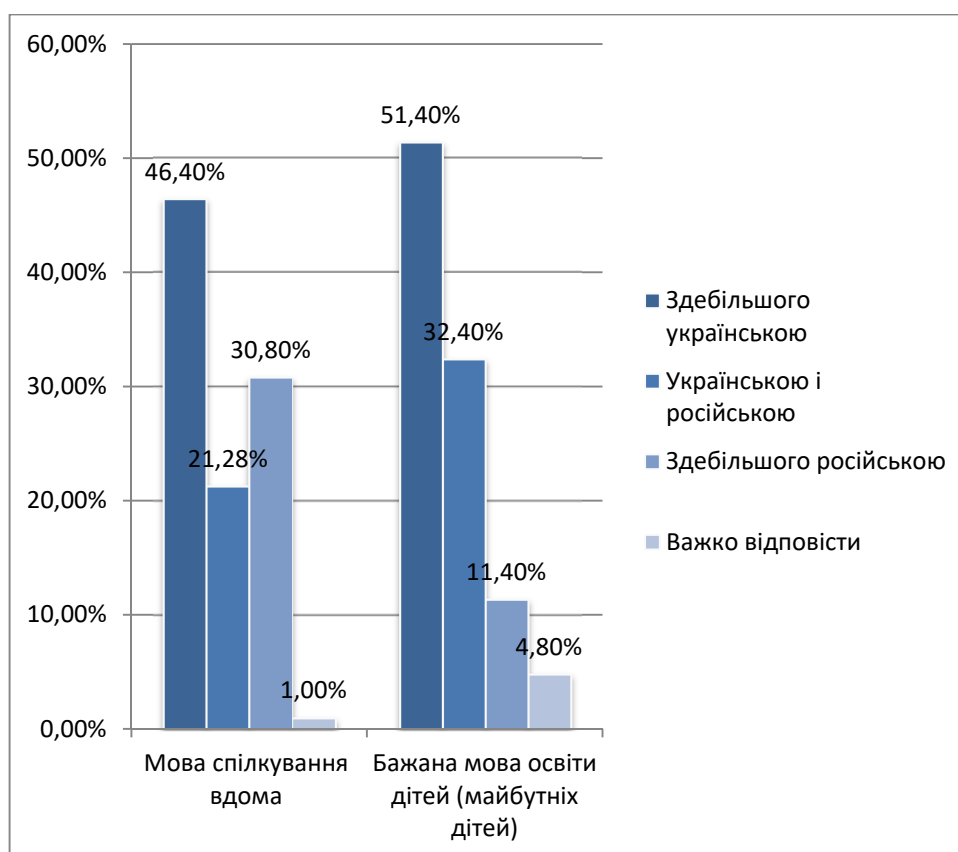


Рис. 2.15. Розподіл відповідей на запитання «Якою мовою Ви зазвичай спілкуєтеся вдома, з родиною?», «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?»

Отже, аналіз результатів масового опитування підтверджує висновки попередніх досліджень про білінгвізм мовного середовища в системі загальноосвітніх навчальних закладів. Двомовність у сфері освіти є

стихійною, сформованою через нерегульоване поширення в освітньому середовищі уснорозмовних практик (особливо на Сході та Півдні) [Масенко 2017в: 102 – 111]. Ставлення суспільства до реальної двомовності в школах є неоднозначним, що підтверджують результати нашого дослідження в частині питань про перспективи білінгвальної освіти в Україні: хочуть бачити двомовними своїх дітей 36 % населення, а навчати двома мовами – 32 %. Чимало експертів висловлюють сподівання, що мовна ситуація в освіті поліпшиться з упровадженням мовних норм нового закону «Про освіту» [Закон України про освіту 2017: 380].

2.5. Оцінка заходів мовної політики у сфері шкільної освіти за результатами масового опитування

2.5.1. Загальна оцінка заходів мовної політики у сфері освіти

Уже йшлося про те, що частина запитань з анкети для масового опитування стосувалася мовної ситуації у сфері шкільної освіти в аспекті потенційних заходів державної мовної політики. Оцінка респондентами цих заходів не є одностайною, що зумовлено, з одного боку, нерівномірністю мовної ситуації в країні, а з іншого – тривалою історією політизації мовного питання, що спричинило поширення полярних уявлень і стереотипів щодо мови в суспільній свідомості, її амбівалентність. Щоправда, агресія РФ проти України, втрата частини територій, на яких були відчутними настрої ностальгії за СРСР і де мали вплив політичні сили проросійської орієнтації, позначилися на ставленні українців до питань мови, що переконливо засвідчують дані нашого анкетування.

Відповідаючи на запитання про те, чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти, учасники масового опитування мали змогу обрати відповіді «Так», «Швидше так, аніж ні», «Ні», «Швидше ні, ніж так», «Важко відповісти». Майже 80 % респондентів переконані, що в усіх державних закладах освіти обов'язковим є викладання державною мовою (обрали варіанти відповіді «Так» 60 % і «Швидше

так» 19 %). Натомість тих, хто заперечує обов'язковість навчання державною мовою в усіх державних закладах освіти, – трохи більше 14 % (відповідь «Ні» на поставлене запитання обрали 5,5 %, а «Швидше ні» – майже 9 %). Варто зауважити, що для понад 6 % респондентів запитання виявилось складним або таким, на яке вони не захотіли відповідати.

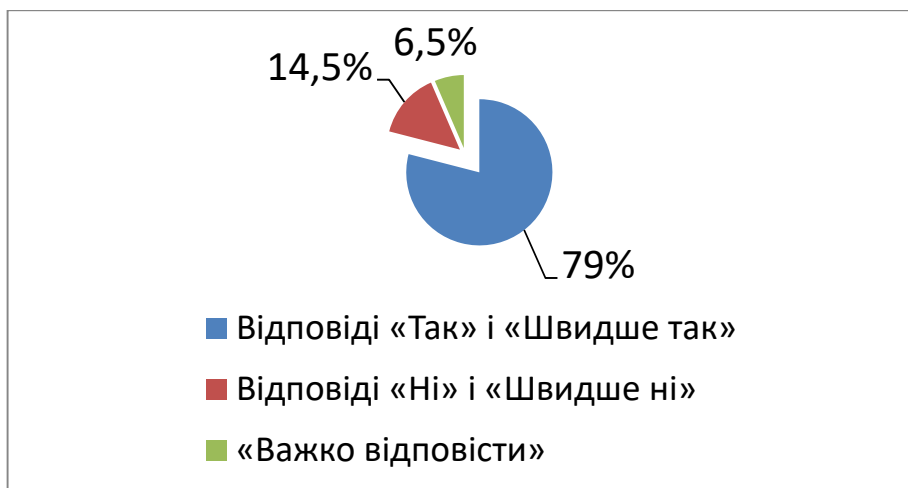


Рис. 2.16. Розподіл відповідей на запитання «Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?» за одновимірним розподілом

Ці результати помітно відрізняються від результатів, отриманих під час опитування 2006 р., коли ствердно на розглядуване запитання відповіли трохи більше 63 % опитаних (не погоджувалися тоді з твердженням про обов'язковість викладання державною українською мовою в державних закладах освіти майже 33 %, тобто вдвічі більша кількість респондентів, ніж сьогодні).

Як наголошено в аналітичних матеріалах дослідження в межах проєкту INTAS, через «велике протиріччя між мовою навчання і мовою спілкування» [Мовна політика 2008: 218] респондентам було запропоновано запитання про потребу дотримання мовного режиму в загальноосвітніх навчальних закладах. Його збережено і в нашій анкеті.

На запитання «Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) у державних закладах освіти?» респонденти дали 2017 р. такі відповіді:

ствердну відповідь («Так» і «Швидше так, аніж ні») обрали трохи більше 72 %, заперечну відповідь («Ні» і «Швидше ні, ніж так») – 20,5 %; не визначилися із відповіддю – трохи більше 7 % (див. рис. 2.18).

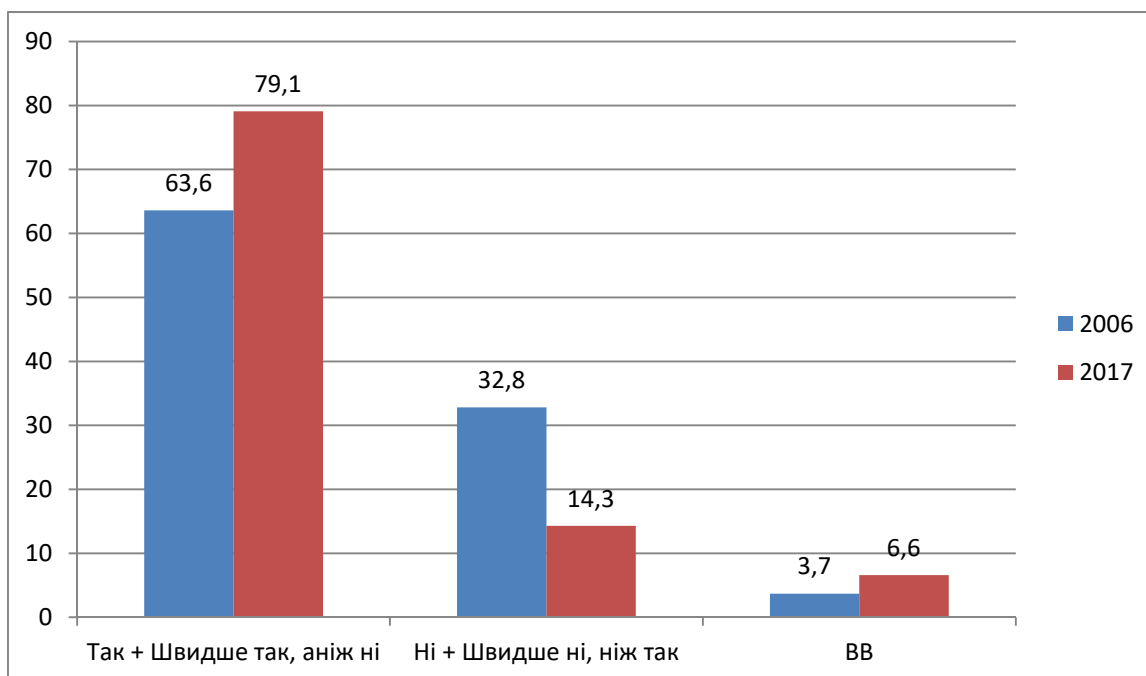


Рис. 2.17. Розподіл відповідей на запитання «Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?» за роками (2006 і 2017 рр.)

Порівняння цих даних із даними за 2006 р. так само підтверджує зміцнення позицій української мови, адже кількість прихильників обов'язкового дотримання мовного режиму в школі відтоді зросла на понад третину – на 33,2 % (72,3 % 2017 р. і 39,1 % 2006 р.), відповідно на 36 % зменшилася кількість противників (20,5 % 2017 р. і 56,5 % 2006 р.) [*Мовна політика 2008*: 353]. Такі кардинальні зрушення в суспільній свідомості у ставленні до мови навчання створюють позитивне тло для запровадження послідовних кроків з розширення функціонування української мови у сфері освіти, на чому неодноразово наголошували українські мовознавці та мовні активісти.

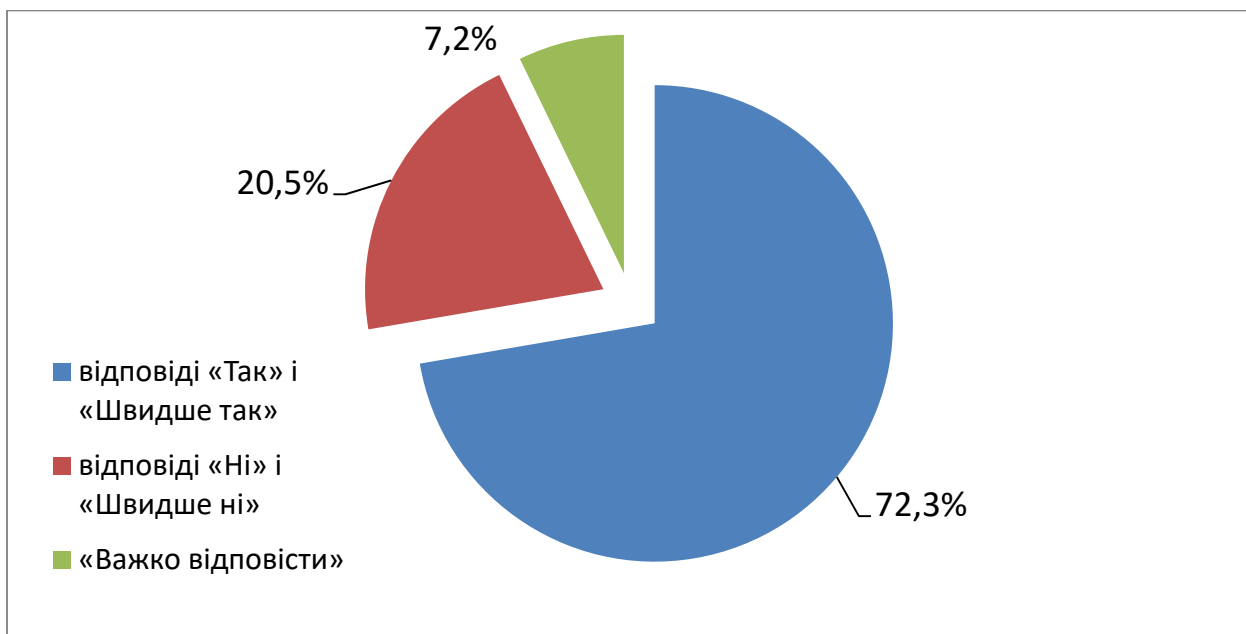


Рис. 2.18. Розподіл відповідей на запитання «Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?»

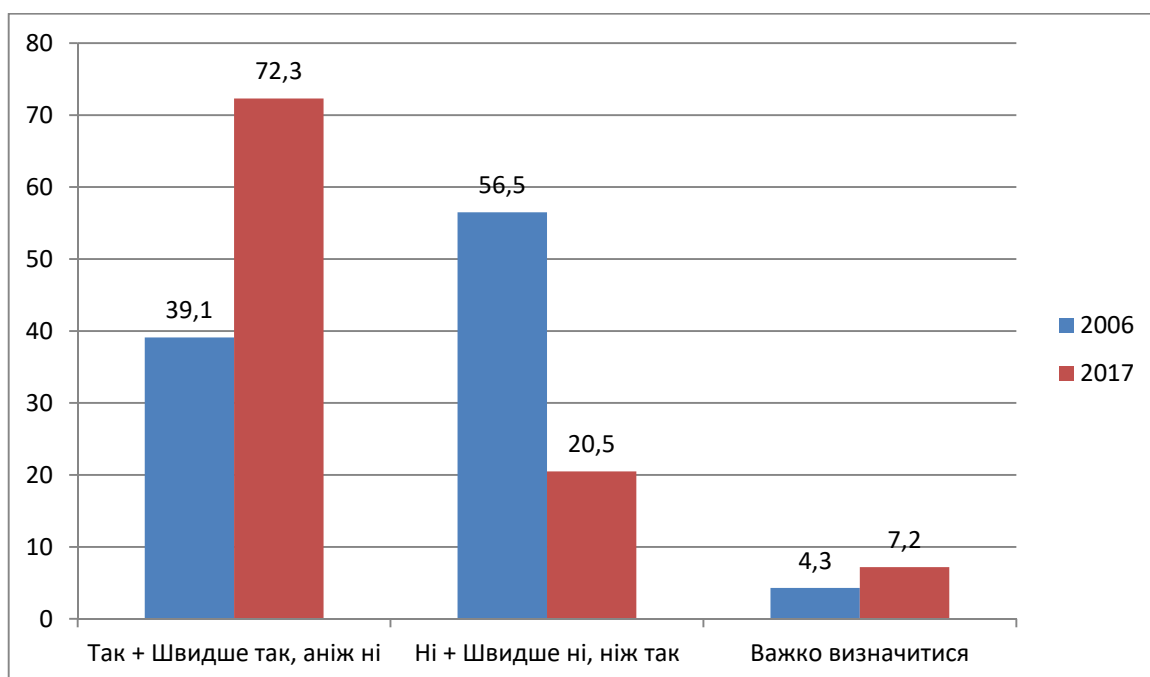
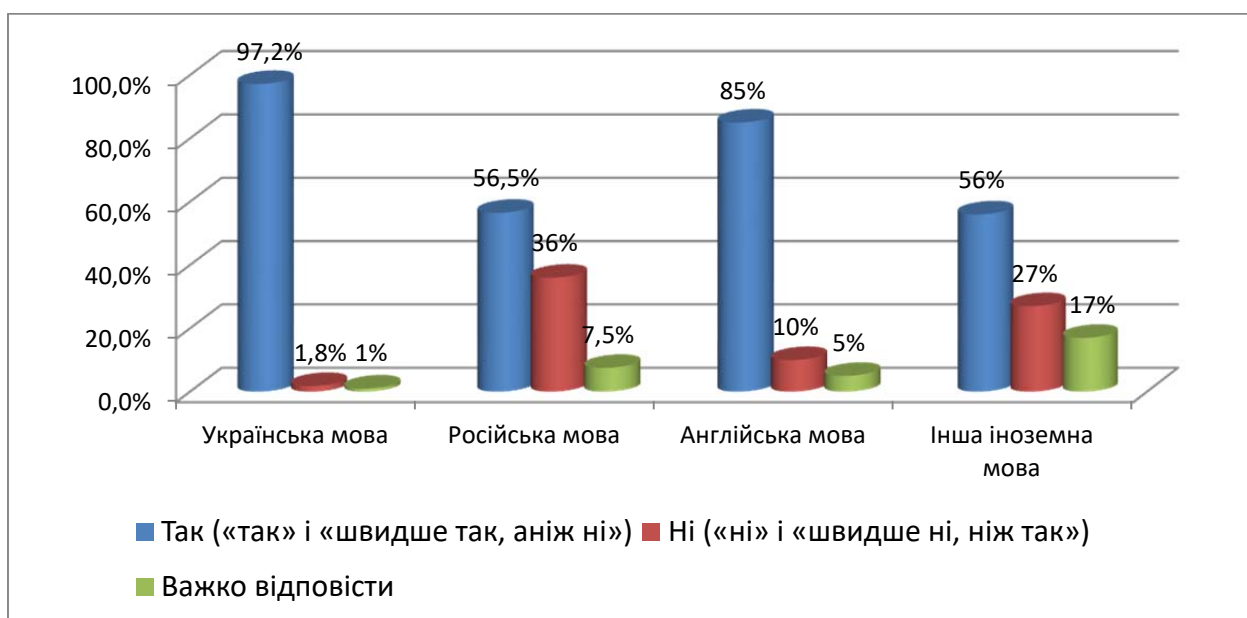


Рис. 2.19. Розподіл відповідей на запитання «Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?» за роками (2006 і 2017 рр.)

Л. Т. Масенко, на підставі аналізу результатів опитування в частині запитань, які стосуються мови як цінності, робить висновок про те, що українське «суспільство у своєму поступі випереджає керівну еліту, яка продовжує орієнтуватися на двомовний розвиток країни» [Масенко 2017б].

Що ж до мов як шкільних предметів, то тут спостерігається тенденція до збереження позитивного ставлення до білінгвальних практик. Зокрема на запитання «Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окремі дисципліни українську, російську, англійську чи іншу іноземну мови?» отримали такі результати: за обов'язкове вивчення української мови висловилися 97,2 % (проти – до 2 %; не визначилися – менше 1 %); вважають, що обов'язково дітей треба навчати російської мови, 56,5 % респондентів (проти – майже 36 %; не визначилися – трохи більше 7 %); обов'язкове вивчення англійської мови обстоюють майже 85 % опитаних (проти – 10 %; не визначилися – 5 %); за обов'язкове вивчення іншої іноземної мови висловилося 56 % опитаних (проти – 27 %; не визначилися 17 %).



Діаграма 2.20. Розподіл відповідей на запитання «Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окремі дисципліни українську, російську, англійську чи іншу іноземну мови?»

Якщо аналізувати думки українців щодо цього питання в динаміці, то помітимо, що позиції української мови як навчального предмета не змінилися: у 2006 р. за обов'язкове вивчення української мови в загальноосвітніх школах висловлювалася така сама кількість респондентів (97,1 %), хоч анкетуванням було охоплено ширшу територію, зокрема Крим й частину Донецької та Луганської областей. Тож про зміцнення позицій української мови можемо робити висновок на підставі зменшення майже на третину кількості прихильників обов'язкового вивчення російської мови: у 2006 р. таких було майже 89 %, а у 2017 р. – 56,5 % (див. таблицю 2.23).

Таблиця 2.23

Розподіл відповідей на запитання, які стосуються заходів мовної політики в системі шкільної освіти, за роками (2006 і 2017 рр.), %

Запитання	Варіанти відповідей		
	Так	Ні	Важко відповісти
Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?	2006 р.		
	63,6	32,8	3,7
	2017 р.		
	79,0	14,5	6,5
Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?	2006 р.		
	39,1	56,5	4,3
	2017 р.		
	72,3	20,5	7,2
Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окрему дисципліну українську мову?	2006 р.		
	97,1	2,4	0,5
	2017 р.		
	97,2	2,0	0,8
Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окрему дисципліну російську мову?	2006 р.		
	88,8	10,0	1,2
	2017 р.		
	56,5	36	7,5
Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окрему дисципліну англійську мову?	2006 р.		
	93,6	5,2	1,2
	2017 р.		
	85,0	10,0	5,0

На запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?» отримали такі відповіді: «Здебільшого українською» – 51,4 %; «Українською і російською» – 32,4 %; «Здебільшого російською» – 11,4 %; не визначилися із відповіддю – 4,8 %. Про зміни в суспільних настроях

можемо робити висновок на підставі порівняння цих даних із даними за 2006 р. Кількість тих, хто бажає українськомовної освіти для своїх дітей, зросла майже в півтора раза, відповідно вдвічі зменшилася кількість прихильників російськомовної освіти.

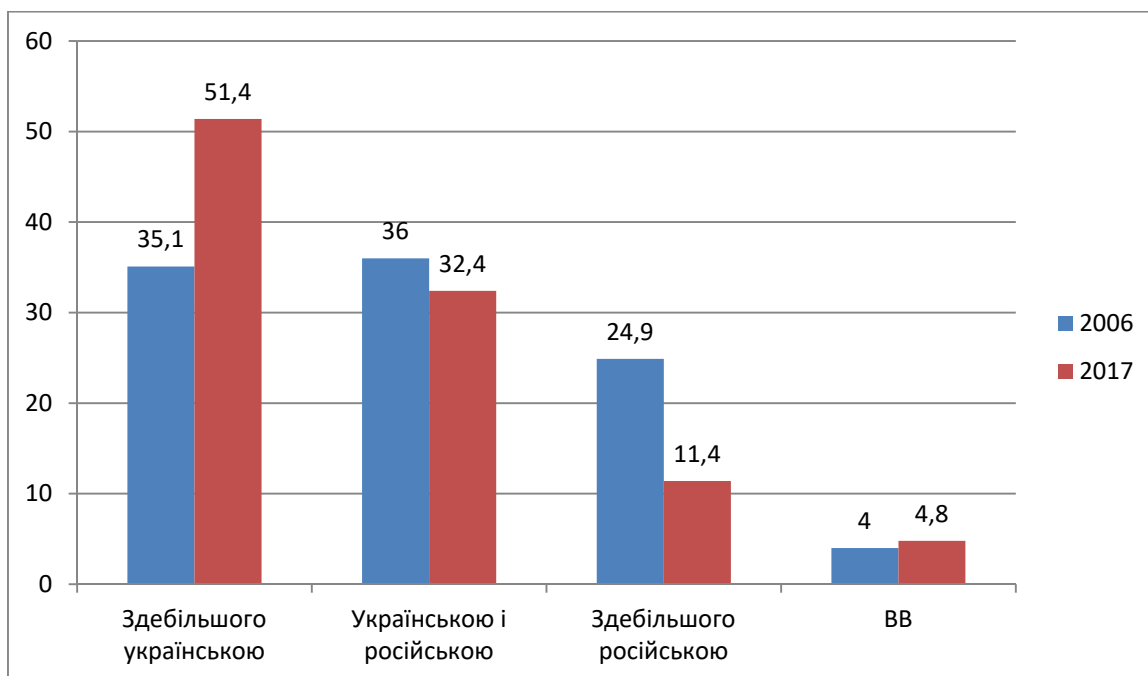


Рис. 2.21. Розподіл відповідей на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?» за роками (2006 і 2017 рр.)

Узагальнені дані за роками, які дають підстави для висновку про зміни в суспільній свідомості на користь української мови, зокрема щодо її функціонування в системі шкільної освіти, подано в таблиці 2.23.

Отримані результати в цій частині анкети корелюють із тими, які стосуються питання престижу української мови, її об'єднувальної функції як державного символу, а також у питаннях володіння українською мовою держслужбовцями. Відповідаючи на запитання про те, чи потрібно запровадити іспит (атестацію) з української мови для всіх держслужбовців, «Так» відповіли майже 76 % респондентів («Ні» – тільки 14 %, хоч майже 10 % не визначилися з відповіддю). Важливо, що в українському суспільстві панує переконання, що громадянам України обов'язково мають добре володіти українською мовою – про це свідчить 90 % ствердних відповідей.

На думку двох третин українців (61,4 %), іспит з української мови варто запровадити для отримання громадянства України. Такі дані, резюмує

Л. Т. Масенко, свідчать про те, що для абсолютної більшості громадян українська мова становить безумовну цінність і обов'язок володіти нею не викликає жодних заперечень [Масенко 2017б], що, безперечно, варто враховувати освітнім стратегам. Щоправда, досі в Україні не набула поширення практика залучення громадянського суспільства до випрацювання змісту освіти загалом і мовної зокрема.

Мовну освіту у вузькому значенні витлумачують як вивчення мови / мов у системі навчальних закладів [Загальноєвропейські Рекомендації 2003: 1 – 8]. Основним, базовим компонентом мовної освіти в сучасній Україні є вивчення української (державної) мови. Про це йдеться, зокрема, в Національній доктрині розвитку освіти, пор.: «У державі створюється система безперервної мовної освіти, яка забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою» [Національна доктрина].

Мовна освіта за своєю природою – явище глибоко соціальне, оскільки навіть послідовність, згідно з якою навчаються мов, вік, коли їх починають опановувати, межі мовної компетентності окремої особистості та соціальних груп визначає соціум. У період глобалізаційних процесів мова в освітньому просторі виконує роль культуротвірного стрижня, базового компонента в системі безперервної освіти, що забезпечує цілісність освітніх впливів. Нині варто орієнтуватися на послідовний лінгвоцентризм в освіті, адже мови, ставши чинником глобального стратегічного планування, є пріоритетом у створенні єдиного освітнього простору. З огляду на це роль української мови в освітньому просторі потребує переосмислення й трансформації.

Місце української мови серед шкільних навчальних предметів має визначати кілька чинників. По-перше, роль рідної мови для розвитку особистості, що зумовлює пріоритетність її з-поміж засобів виховання й

навчання. Володіння рідною мовою – передумова успішного засвоєння будь-якої з навчальних дисциплін. Опанування мовою відбувається на зовнішньому рівні, коли людина засвоює її лексичний склад, фонетичні та граматичні закони, літературні норми орфоепії, орфографії, пунктуації тощо, внутрішньому – індивідуально-психічному, коли отримані знання трансформуються в різноманітні комунікативні (мовленнєві) вміння та навички, та інформаційно-аналітичному, коли разом з мовною інформацією засвоюються закони побудови та функціонування однієї з найдосконаліших і водночас найдоступніших для сприйняття природних систем – мови. Саме тому навчання рідної мови має невичерпний потенціал інтелектуального розвитку.

Рідна мова як духовний адекват світу акумулює все розмаїття наших відчуттів, знань та уявлень про життя людей і природи. Історичний досвід народу, його культурна пам'ять, морально-етичні цінності, риси національного характеру – усе це закодоване в рідній мові й засвоюється в процесі опанування нею. Варто наголосити, що йдеться не лише про лексику. Мовна картина світу твориться всіма рівнями та елементами системи – і що глибинніші вони, то глибші структурні елементи побудови втілюють.

По-друге, мова є одним з найважливіших чинників соціалізації особистості. Зміщення акцентів у тлумаченні стратегічної освітньої мети із знань на життєво важливі компетенції та соціальний досвід істотно впливає на статус мови як навчальної дисципліни, оскільки саме індивідуальне мовлення є репрезентантом особистості в будь-якій соціальній сфері. Значення мови в цій ролі невпинно зростає за доби постіндустріального розвитку. Інформаційний простір – це мовний простір, тож місце кожної особистості в ньому детерміноване рівнем володіння мовою. Українська мова як навчальний предмет має забезпечувати повноцінний мовний розвиток. Важливо, що досконале володіння українською мовою – перша й основна умова успішного засвоєння мов іноземних.

По-третє, українська мова має виконувати об'єднувальну функцію в суспільстві. Тому мовна освіта повинна ґрунтуватися не лише на традиційних

загально визнаних засадах та дидактичних принципах, а й на реальній мовній ситуації, оскільки вона є тим конкретним механізмом, що впливає на мовну дійсність: мовна освіта спрямована на суспільство та на мову в суспільстві, виступаючи інструментом мовної політики. Крім того, врахування мовної ситуації робить можливим узгодження інтересів суспільства (певне соціальне замовлення) з інтересами особистості. Щоб сприяти поліпшенню мовної ситуації, потрібно переорієнтувати мовну освіту з ідеалів минулого на майбутнє. Мову варто засвоювати не з примусу, не через те, що хтось визначив її статус або задекларував її важливість, а з природної цікавості, з любові, з прагматичних міркувань потреби й престижності. Важливий аспект мовної освіти в Україні – подолання мовного нігілізму, найбільш послідовно втіленого в абсолютизованому, а щодо української – й до краю сформалізованому твердженні «Мова – засіб спілкування».

З огляду на викладене вище мету навчання української мови варто вбачати у всебічному мовному розвитку особистості, що втілюється в різноаспектній мовленнєвій діяльності та активній мовній поведінці. Досягнення цієї мети передбачає реалізацію таких спеціальних завдань.

1. Прищеплювати любов до української мови, інтерес до її вивчення та виховувати потребу удосконалювати рівень володіння нею.

2. Забезпечувати засвоєння української мови як системи – її фонетики, графіки, лексики, словотвору, граматики, стилістики тощо, формуючи уявлення про мовні закони, прекрасне (гармонійне) в мові й мовленні, своєрідність та самобутність української мови, тобто створити умови для досягнення мовної компетентності.

3. Забезпечувати опанування всіма видами мовленнєвої діяльності на рівні, достатньому для використання мови в усіх сферах її функціонування (формувати міцні орфоепічні, орфографічні та пунктуаційні вміння та навички, вміння дотримуватися норм словотвору, слововживання, побудови синтаксичних конструкцій; вміння користуватися виражальними засобами мови, вільно (усно й письмово) викладати думки, дотримуватися правил

спілкування та мовного етикету), тобто створювати умови для досягнення комунікативної компетентності.

4. Закладати основи знань про україністику як науку та українську мову як її об'єкт (про походження української мови, основні віхи її історичного розвитку, становлення українського мовознавства, найвидатніші мовні пам'ятки, діяльність найвизначніших учених-мовознавців, систему мовознавчих наук тощо), забезпечуючи інтелектуальний розвиток особистості, задовольняючи потреби в засвоєнні нового, формуючи основи науково-лінгвістичного світогляду, допитливість, інтерес до мовознавства як науки, тобто створювати умови для досягнення лінгвістичної компетентності.

Стратегічним напрямом державної мовної політики в освітній галузі мусить стати гуманізація мовної освіти, у якій пріоритетом має бути принцип: мова / мови для людини, а не навпаки. Центральною фігурою в системі мовної освіти має бути мовна особистість школяра – не тільки й не стільки як об'єкт освітніх впливів, а передусім як співучасник освітнього процесу, замовник освітніх послуг, активний користувач мовою. Навчаючись української мови, мовна особистість має усвідомлювати свою участь у розбудові українського духовного простору кожної миті свого навчання, а не лише в майбутньому, що посилить особисту відповідальність тих, хто навчається, за результати освіти та, відповідно, сприятиме формуванню світоглядних моделей, альтернативних споживацьким, конформістським ідеологіям.

Про мотиваційний складник процесу навчання мов у сучасній українській школі свідчать результати анкетування українських підлітків [Данилевська 2007: 134 – 141], проведеного в різних регіонах України навесні 2006 р. Найчисельнішою є група школярів, які вважають, що вивчення мов важливе для інтелектуального розвитку особистості (36,5 %). 20 % опитаних наголошують на важливості мовної освіти для успішного спілкування. 24 % опитаних переконані, що мов потрібно навчатися, щоб комфортніше було подорожувати. 17 % опитаних пов'язують навчання мов з майбутньою

успішною кар'єрою. Більшість респондентів наголошують на бажанні мати високооплачувану, престижну професію, а 5,5 % мріють працювати за кордоном. Цікавих висновків стосовно оцінки молоддю мов дійшла О. А. Остроушко. Дослідниця провела опитування серед студентської молоді (опитано 123 особи), прагнучи окреслити асоціативні поля лінгвонімів «українська мова», «російська мова», «англійська мова». Анкетування засвідчило домінування позитивних реакцій на кожен стимул, проте оцінно-прагматичний складник полів неоднаковий. Зокрема російську мову молодь позитивно оцінює як таку, що забезпечує щоденне спілкування (про це свідчать, наприклад, реакції *мова, якою ми повсякденно розмовляємо; можливість добре висловити свою думку; здатність вільного спілкування*), переважає в інформаційному просторі України (*мова ЗМІ, кіно, естради; цікава інформація*), є однією з мов міжнародного спілкування (*міжнародна мова; дуже потрібна мова за кордоном; нею розмовляють дуже багато людей у всьому світі*). Англійська отримує безперечну перевагу в суто прагматичному плані: можливість майже безперешкодного спілкування у всьому світі, мова всесвітнього інформаційного простору, мова, яка дає змогу досягти високого професійного й соціального статусу (*загальна; інтернаціональна; міжнародна; скрізь потрібна; глобальна; мова ділового спілкування у світі; спілкування зі світом; мова багатьох країн; передача інформації; новітня інформація; сучасні технології; комп'ютер; статус; престиж; мода; сучасна; модна; престижна мова; крок у майбутнє*). Українську мову молодь також сприймає позитивно – як мову нації з багатою історією, своєрідною культурою, але це, швидше, спрямованість у минуле, а не на день нинішній і прийдешній, хіба що за винятком актуального спілкування з учителями в межах школи, зрідка – в колі сім'ї (*мова твоїх предків; народ; держава; цінність народу; скарб народу; духовне багатство; джерело країни; Батьківщина; Україна; патріотизм; боротьба за незалежність; рідна; милозвучна; співуча; пісенна мова; бабусині казки; пісні мами; пісні; леєнди; учитель; школа*). О. А. Остроушко доходить

висновку, що молоді українці не наділяли українську мову позитивними прагматичними оцінками, не бачили її особливого місця у світовому мовно-культурному просторі [Остроушко 2007: 62]. Такий висновок дослідниці корелює з результатами масового соціолінгвістичного дослідження 2006 р., проте, очевидно, результати сьогоденного опитування були б іншими.

Тож, безсумнівно, що для забезпечення гармонійного мовного розвитку молоді, школа має узгоджувати різновекторні мовні впливи та сприяти набуттю особистістю рівня мовної компетенції, оптимального для повноцінного життя в суспільстві. Тому мету мовної освіти варто коригувати, орієнтуючись не на середній рівень соціально зумовлених потреб, а на перспективні обрії інтелектуального і культурного поступу суспільства, бо саме мова / мови є основним каналом «вростання особистості в цивілізацію». У зв'язку з цим особливої актуальності набувають питання психологічного змісту мовної компетенції особистості та психолого-педагогічних чинників її розвитку. Завданням надзвичайної ваги є випрацювання методик вимірювання мовної компетенції особистості, що передбачає, по-перше, уточнення структури мовної компетенції, по-друге, простеження змін визначених компонентів та зв'язків між ними в онтогенезі. Як ніколи на часі – розроблення новітніх методик навчання української мови, здатних подолати істотну невідповідність між реальним комунікативним досвідом і знаннями мови та про мову.

В умовах розбудови засад громадянського суспільства надзвичайної актуальності набуває проблема відповідальності держави за якість мовної освіти перед громадянами, бо мовна компетентність є ключовою, життєвою компетентністю особистості. У зв'язку з цим профільне міністерство та виконавчі органи на місцях повинні забезпечувати постійний моніторинг мовної ситуації, сприяти діяльності громадських рад з нагляду за впровадженням мовної політики в усіх навчальних закладах незалежно від їхнього ступеня та форми власності, підтримувати різноманітні громадські ініціативи, заохочуючи самоосвіту.

Одним зі шляхів модернізації мовної освіти в Україні є зміцнення її лінгвістичного складника. Задля поліпшення якості мовної освіти держава мусить узяти відповідальність за системні наукові дослідження з методики викладання української мови, лінгводидактики, теорії мовної особистості тощо, завданням яких є випрацювання принципово нових технологій мовного розвитку. Наукового обґрунтування потребують усі ланки процесу мовної освіти – від розподілу годин (досі він не враховує комунікативну природу навчання, а є виявом схоластичної традиції, яка бере початок від гімназій та семінарій середини XIX ст. і є спадком радянської школи, що переконливо засвідчує аналіз навчальних планів, результати якого висвітлено в підрозділі «Статистичні параметри взаємодії мов у системі шкільної освіти в Україні») та розроблення навчальних програм (неприйнятними, зокрема, є їхня безальтернативність, негнучкість, відірваність від реальних умов функціонування української та інших мов, неузгодженість із мовною ситуацією, а також те, що вони майже не враховують комунікативних потреб та інтенцій сучасної молоді) до методичного забезпечення (не тільки традиційні підручники та посібники, а й комплекти навчальних видань, побудованих за принципом особистісно орієнтованого навчання з використанням активних та інтерактивних методів та прийомів, що давно застосовуються у світі для вивчення мов, засоби навчання на електронних носіях, різноманітні словники, періодичні видання для учнів тощо) та впровадження нових прикладних навчальних дисциплін, спрямованих на розвиток комунікативної діяльності. У мовній освіті варто віддавати перевагу інноваційним інтерактивним моделям, у яких учні виступають суб'єктами освітнього процесу, а не тільки виконують роль об'єктів, як це було раніше.

З огляду на те, що навчально-педагогічний статус мови є одним із критеріїв визначення її місця в соціальній типології мов, тобто належить до соціолінгвістичних параметрів, держава мусила б узяти на себе обов'язок своєчасно корегувати всі складники процесу навчання мов відповідно до динаміки мовної ситуації в Україні, забезпечуючи реалізацію принципів

верховенства права, гуманізму та демократії. Лише за такого підходу система освіти в Україні стане ефективним інструментом зміцнення позицій української мови в державі, що сприятиме гармонізації мовної ситуації, усуненню тих посттоталітарних деформацій, які й досі даються взнаки.

Отже, загальна оцінка учасниками масового опитування заходів мовної політики у сфері шкільної освіти свідчить, з одного боку, про позитивні зрушення в масовій свідомості щодо української мови в системі освіти, а з іншого – про певне відставання держави від настанов суспільства, яке очікує послідовних заходів зі зміцнення позицій української мови в окресленій царині. Чітко розмежовуючи сферу приватної й офіційної комунікації, респонденти ставлять високі вимоги до керівників навчальних закладів, учителів, які, на думку більшості, мають у своїй професійній діяльності користуватися державною українською мовою, що сприятиме і якості власне мовної освіти.

2.5.2. Регіональні відмінності у ставленні до заходів мовної політики у сфері освіти

Оцінка респондентами можливих заходів мовної політики у сфері освіти, як і сприйняття мовного середовища шкіл, залежить від мовної ситуації в регіоні. Причому в деяких питаннях різниця у відповідях становить понад 40 %, а часом – майже 50 %. Тож залежність від регіональної мовної ситуації виявляється надзвичайно яскраво.

Крізь призму мовної ситуації в регіонах і панівних там уявлень про мовний розвиток країни респонденти відповідали на запитання «Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?». На Заході України кількість тих, хто дав ствердну відповідь на запитання, прогнозовано становить 98,3 % опитаних (негативну відповідь дали лише 1,3 %, а не визначилися із відповіддю – менше піввідсотка опитаних). Високий відсоток прихильників обов'язкового навчання державною мовою в усіх державних закладах освіти отримали в Центрі та на

Півночі країни: 93 % та 89 % відповідно (негативну відповідь на аналізоване запитання в Центрі обрали трохи більше 5 %, а на Півночі – 6 %). Помітно, що на Півночі більше тих, хто не зміг обрати відповідь із запропонованих, – таких респондентів трохи більше 4 % проти 2 % у Центрі. Серед опитаних у Східному регіоні таких, хто вважає, що в усіх державних закладах освіти навчання має обов’язково здійснюватися державною мовою, виявилось 70 %. Відповіді «Ні» та «Швидше ні» обрали 22 %, а для 8 % респондентів було складно обрати відповідь із запропонованих. Серед мешканців Півдня України відповіді розподілено так: вважають, що в закладах освіти мають навчати державною українською мовою, 54,5 % респондентів (обрали відповіді «Так» та «Швидше так»); негативну відповідь дали 35 % опитаних (відповіді «Ні» або «Швидше ні»); не визначилися із відповіддю 10,5 %.

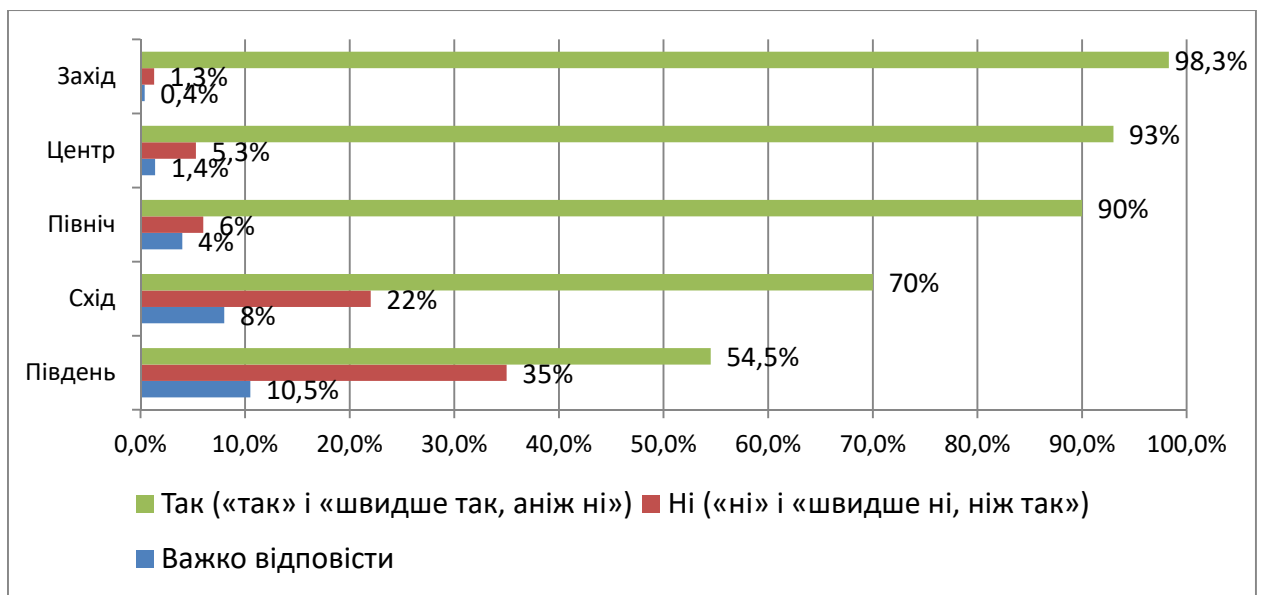


Рис. 2.22. Розподіл відповідей на запитання «Чи обов’язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?» за регіонами

Так само корелюють із мовною ситуацією в регіонах відповіді на запитання про дотримання мовного режиму в школах: якщо на Заході країни майже однотайно підтримують використання української мови в школах не тільки на уроках, а й на перервах або позакласних заходах, то на Півдні висловив згоду в цьому питанні кожен другий респондент.

Відповіді «Так» або «Швидше так» на запитання «Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?» на Заході України обрали 97 % опитаних (заперечні відповіді «Ні» і «Швидше ні» відбивають настрої трохи більше відсотка респондентів, а не визначилися із відповіддю – 1,7 %).

Висловилися на підтримку українськомовного режиму в навчальних закладах і мешканці центральних областей: тут схвалюють використання української мови не тільки під час уроків, а й на перервах та під час позакласних заходів 86,4 % опитаних. Обрали заперечну відповідь 10 %, а не визначилися із відповіддю 3,6 % респондентів, які мешкають у регіоні.

На Півночі прихильників суворого дотримання мовного режиму трошки менше: ствердні відповіді обрали 85 % опитаних (не підтримують ідею 9 %, а не визначилися із відповіддю – 6 %).

Істотно меншу кількість прихильників має ідея суворого дотримання мовного режиму в навчальних закладах на Сході та Півдні. Серед опитаних у Східному регіоні таких, хто вважає, що мовою спілкування вчителів і викладачів на перервах і в позакласних заходах має бути українська в усіх закладах освіти, виявилось 57 %, а на Півдні – 49 %. Відповіді «Ні» та «Швидше ні» обрали відповідно 35 % респондентів на Сході та 44 % – на Півдні. Не змогли обрати відповідь із запропонованих на Сході 8 %, а на Півдні – майже 7 % (див. рис. 2.23).

Наведені дані відрізняються від тих, які отримали учасники проекту INTAS 2006 р. Тоді навіть у Західному регіоні кількість прихильників українськомовного режиму в школах була меншою: вона становила 81 % опитаних, тобто була на понад 15 % нижчою, ніж 2017 р. У Центрі країни 2006 р. висловилися на підтримку українськомовного режиму 73 % респондентів (86,4 % у нашому опитуванні). На майже 20 % менше було прихильників суворого дотримання мовного режиму в школах у 2006 р. на Півночі. Що ж до Сходу та Півдня країни, то там висловився на користь

української мови на перервах та в позакласних заходах тільки кожен третій респондент [Мовна політика 2008: 219].

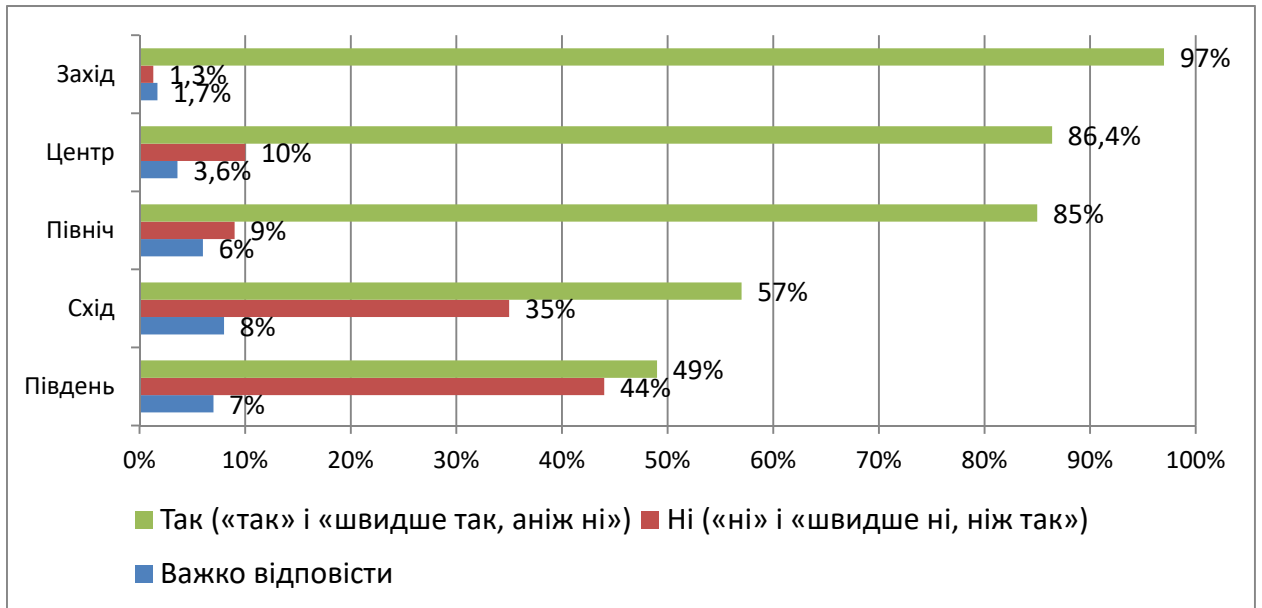


Рис. 2.23. Розподіл відповідей на запитання «Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?» за регіонами

Проаналізовані зміни пов'язані, як можна припустити, не з тим, що люди почали глибше усвідомлювати дидактичні засади мовної освіти (хоч такі міркування висловлювали деякі учасники дискусій у фокус-групах, див., зокрема, приклади 1 – 2 на с. 171 у підрозділі 2.4.5), а переоцінкою символічної функції мов, зростанням престижу української мови як «потужного знаряддя символічного домінування» [Ажнюк 1999: 17] – якості, якої потребує українське суспільство в умовах російської агресії проти України. Варто зауважити, що, за даними масового опитування, половина респондентів вважає, що після подій на Майдані Незалежності взимку 2013 – 2014 рр. та початку протистояння з Росією вживання української мови розширилося. Показовими у зв'язку з цим видаються міркування старшокласників, висловлені ними навесні 2014 р. у відкритій частині анкети, пор.: 1) *Я вважаю, що в цей складний період часу для країни, ми не*

повинні повністю переходити до української мови, тому що до цього – це мало кого бентежило. І більшість нашого середовища розмовляє російською, але українська мова повинна бути державною. Ми маємо розмовляти тією мовою, якою нам комфортніше розмовляти. Російська мова є й нашою, тому це є безглуздом її викорінити (м. Полтава); 2) Особисто я вважаю, що в нашій країні суспільству необхідно переважно обирати українську, бо це мова нашого минулого, наших батьків, дідів. Останнім часом я майже у всіх ситуаціях використовую рідну мову, мені подобається її звучання та краса (м. Полтава); 3) Я гадаю, що двомовність має свої плюси і мінуси. Українці добре знають мову своїх сусідів – росіян, але проблема в тому, що багато українців не знають української мови. До того ж дуже часто навіть у держ. установах можна почути: «По русски можно?» від працівників цих установ. Це вказує на поганий стан української мови в Україні. Я вважаю, що знати треба обидві мови, але українці (між собою) повинні спілкуватись лише українською мовою (м. Житомир).

Прикметно, що регіональні відмінності у відповідях на запитання «Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення такого положення щодо функціонування української мови як державної – кожен громадянин зобов'язаний володіти українською мовою як мовою свого громадянства?» не є критичними. Зокрема на Заході з цим твердженням погоджуються 97,7 % респондентів (обрали відповідь «Позитивно» і «Швидше позитивно, ніж негативно»). У центральних областях України відповіді «Позитивно» і «Швидше позитивно, ніж негативно» обрали 92,5 % опитаних; на Півночі – майже 89 %; на Сході – 81,4 %; на Півдні – майже 83 %. Тож різниця в крайніх показниках становить трохи більше 16 %, притому, що позитивно сприймають таку пропозицію в усіх регіонах більше трьох чвертей населення (за одновимірним розподілом відповіді «Позитивно» і «Швидше позитивно» становлять 88,1 %; «Негативно» і «Швидше негативно» – 7,6 %; не визначилися із відповіддю – 4,3 %).

Істотні відмінності характерні для відповідей на запитання про бажану

мову освіти для дітей чи майбутніх дітей: якщо на Заході респонденти майже одноставні в тому, щоб навчати своїх дітей українською мовою (90,4 %), то на Сході та Півдні прихильником українськомовної освіти є тільки кожен четвертий: 23,2 % і 26,4 % відповідно. Навіть у Центрі та на Півночі, де відбулися істотні позитивні зрушення в ставленні до української мови, ті, хто хоче своїх дітей навчати здебільшого українською мовою, становлять трохи більше половини населення: майже 58 % у центральних областях і 54,5 % – у північних. На Сході та Півдні більш популярною є двомовна освіта: її прагнуть відповідно 43 % і 40,5 % респондентів. Понад третину населення бажаною для своїх дітей вважають освіту українською і російською мовами в Центрі (37,4 %) та на Півночі (34 %). Майже кожен десятий бажає двомовної освіти для своїх дітей на Заході. Найбільша кількість прихильників освіти російською мовою мешкає на Півдні країни – таких тут виявилось понад 28 %. Високий її показник характерний і для східних регіонів – майже 24 %, притому, що на Півночі хотіли б навчати дітей російською 6,7 %, у Центрі – 1,7 % опитаних.

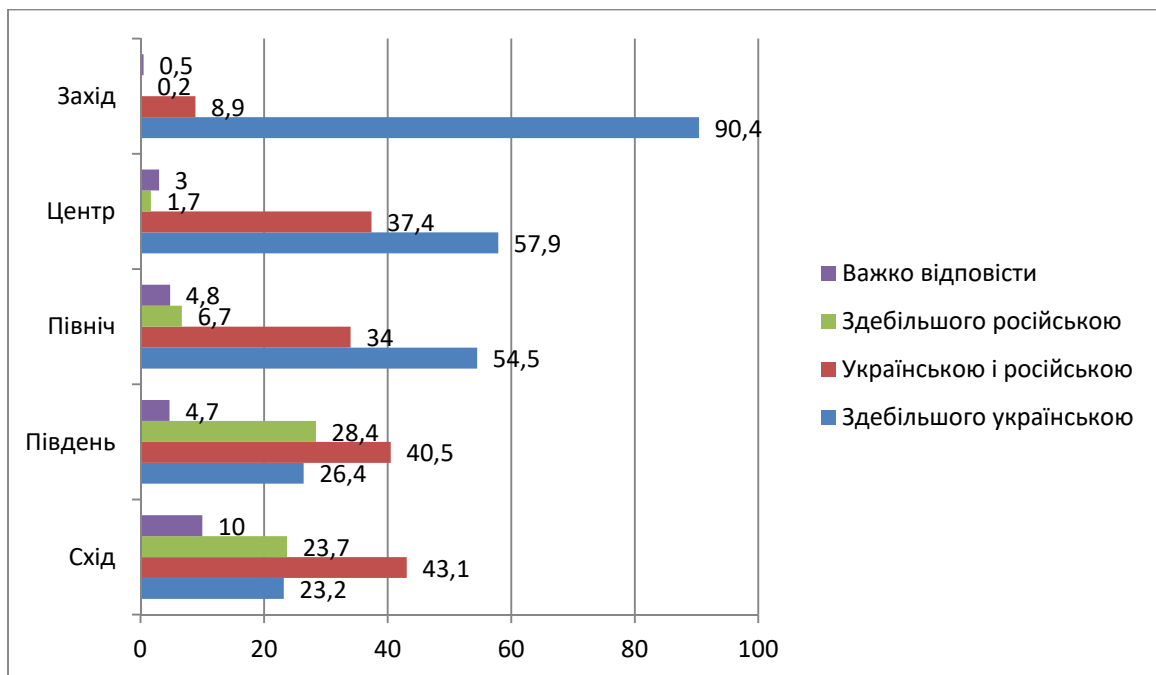


Рис. 2.24. Розподіл відповідей на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?» за регіонами

Неоднорідною є позиція мешканців різних регіонів України в питанні викладання російської мови як навчальної дисципліни. Якщо на Заході тільки кожен п'ятий учасник опитування висловився за обов'язковість цього навчального предмета, у Центрі й на Півночі – практично кожен другий (49,9% і 45,6 % відповідно), то на Півдні – дев'ять із десятих (89 %) і трохи менше на Сході (82 %).

Що ж до викладання української мови, то, незалежно від мовної ситуації в регіоні, скрізь позитивний результат сягає 96 % – 99 %. Англійську мову теж вважає обов'язковим предметом переважна більшість населення: від 81 % на Півночі до майже 90 % на Сході.

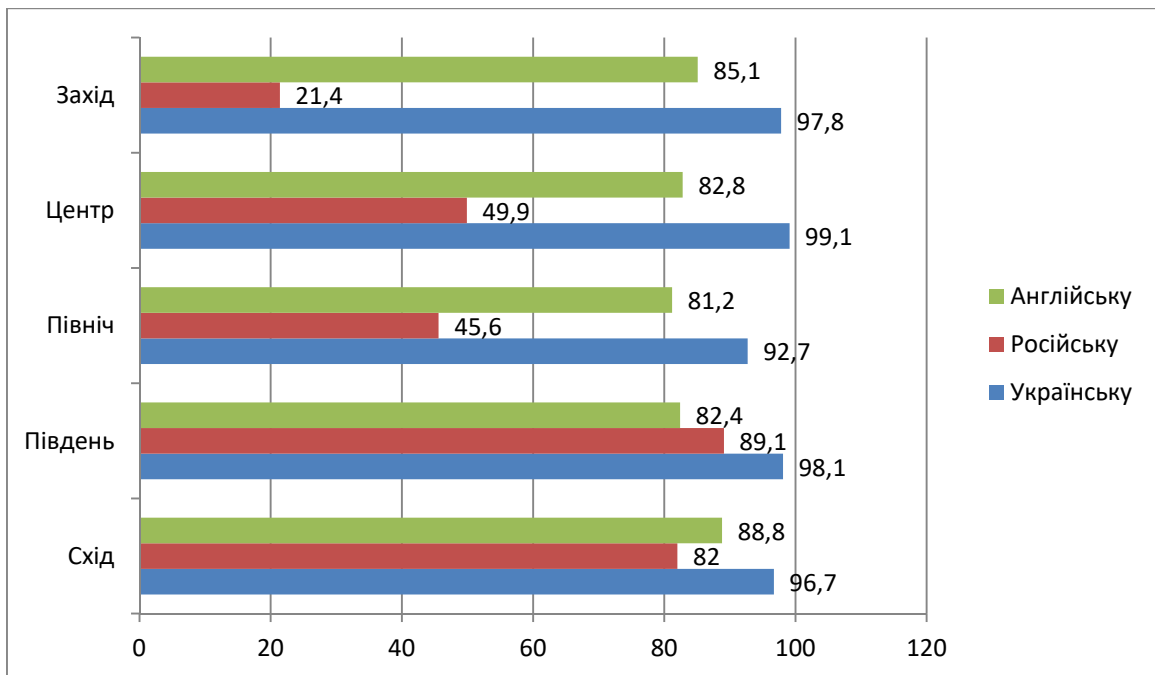


Рис. 2.25. Розподіл відповідей «Так» на запитання «Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окремі дисципліни українську, російську, англійську мови?» за регіонами

У таблиці 2.24 зведено дані за регіонами, які дають підстави для висновку про доречність корегування моделі мовної політики у сфері освіти задля її більшої ефективності, адже те, що сприймають позитивно на Заході країни, може наразитися на нерозуміння, а то й спротив на Сході чи Півдні.

Таблиця 2.24

Розподіл відповідей на запитання, які стосуються заходів мовної політики у сфері шкільної освіти за регіонами, %

Варіанти відповідей	Захід	Центр	Північ	Схід	Південь
	Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?				
Так («Так» і «Швидше так»)	98,3	93,0	89,0	70,0	54,5
Ні («Ні» і «Швидше ні»)	1,3	5,3	5,9	22,0	35,0
Важко відповісти	0,4	1,7	5,2	8,0	10,5
	Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?				
Так («Так» і «Швидше так»)	97,0	86,4	85,0	57,0	49,0
Ні («Ні» і «Швидше ні»)	1,3	10,0	9,0	35,0	44,0
Важко відповісти	1,7	3,6	6,0	8,0	7,0
	Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення такого положення щодо функціонування української мови як державної – кожен громадянин зобов'язаний володіти українською мовою як мовою свого громадянства?				
«Позитивно» і «Швидше позитивно»	97,7	92,5	88,9	81,4	82,9
«Негативно» і «Швидше негативно»	1,3	5,8	6,3	15,1	15,2
«Важко відповісти»	1,0	1,7	4,8	3,6	1,9
	Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?				
Здебільшого українською	90,4	57,9	54,5	23,2	26,4
Українською і російською	8,9	37,4	34,0	43,1	40,5
Здебільшого російською	0,2	1,7	6,7	23,7	28,4
Важко відповісти	0,5	3,0	4,8	10,0	4,7
	Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окрему дисципліну українську мову?				
Так	97,8	99,1	92,7	96,7	98,1
Ні	1,6	0,9	6,1	1,1	0,8
Важко відповісти	0,6	0,0	1,2	2,2	1,1
	Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окрему дисципліну російську мову?				
Так	21,4	49,9	45,6	82,0	89,1
Ні	70,4	38,7	43,8	13,3	7,1
Важко відповісти	8,2	11,4	10,6	4,7	3,8
	Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окрему дисципліну англійську мову?				
Так	85,1	82,8	81,2	88,8	82,4
Ні	11,6	10,9	12,8	5,6	11,4
Важко відповісти	3,3	6,3	6,0	5,6	6,2

Результати масового опитування підтверджують регіональні відмінності в оцінці потенційних заходів мовної політики у сфері шкільної освіти, що зумовлено особливостями мовної ситуації в державі загалом. Водночас варто наголосити на позитивних зрушеннях у ставленні до української мови як мови освіти, що відбулися впродовж останніх десяти років. Зокрема більшість мовців у всіх регіонах висловлюються «за» обов'язкове викладання державною мовою в державних школах – майже однотайно на Заході, понад дві третини – на Сході й більше половини – на Півдні; дотримання обов'язкового українськомовного режиму в освітніх установах (від 100 % на Заході до 50 % на Півдні); обов'язкове володіння державною мовою керівниками навчальних закладів тощо. Майже однотайно в усій державі схвалюють викладання української й англійської мов як обов'язкових предметів. Істотні відмінності в поглядах мешканців регіонів простежено у ставленні до двомовної освіти й до викладання російської мови як обов'язкового шкільного предмета, що за умови загального позитивного налаштування регіональних соціумів до зміцнення позицій української мови у сфері шкільної освіти актуалізує проблему розпрацювання гнучких освітніх моделей, здатних задовольняти потреби мовців й водночас зміцнювати позиції української мови як державної.

2.5.3. Залежність ставлення до заходів мовної політики у сфері освіти від мови повсякденного спілкування

Результати масового опитування свідчать, що мова повсякденного спілкування впливає на оцінку будь-яких заходів у сфері мовної політики, зокрема й тих, які стосуються шкільної освіти, проте виявляється цей вплив із різною інтенсивністю: коли йдеться про сфери офіційної комунікації (вимоги до мовної компетенції держслужбовців, питання викладання державної мови в державних закладах освіти тощо), то він менший, хоч теж помітний; що ж до сфер, які заторкують приватне життя (наприклад, вивчення мов як складник ідеального, до певної міри стереотипного

освітнього ідеалу, поширеного в суспільстві), то в цих питаннях суб'єктивні мовні переваги набувають пріоритетного значення.

Найбільш одностайним є ставлення респондентів із різною мовою повсякденного спілкування до ідеї законодавчого закріплення вимоги до всіх держслужбовців, зокрема й керівників навчальних закладів, обов'язкового володіння державною українською мовою. Різниця в підтримці цієї пропозиції становить трохи більше 25 % (найнижчу підтримку висловили респонденти, які в повсякденні спілкуються тільки російською мовою, – майже 72 %, а найвищу в понад 98 % – ті, хто спілкується завжди українською), і це набагато менша незбіжність у поглядах, якщо порівнювати з оцінкою інших можливих заходів.

Таблиця 2.25

Розподіл відповідей на запитання «Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення вимоги до всіх держслужбовців, зокрема й керівників навчальних закладів, обов'язкового вільного володіння українською мовою?» за мовою повсякденного спілкування, %

Групи за мовою повсякденного спілкування	«Позитивно» та «Швидше позитивно»	«Негативно» та «Швидше негативно»	Важко відповісти
Тільки російською мовою	71,7	23,8	4,5
У більшості ситуацій російською мовою	89,4	7,4	3,2
Однаковою мірою українською і російською мовами	89,5	6,0	4,5
У більшості ситуацій українською мовою	95,1	2,2	2,7
Тільки українською мовою	98,3	0,5	1,2
Інше	75,0	12,5	12,5

Група респондентів, які в повсякденні користуються тільки російською мовою, привертає увагу навіть якщо її порівнювати з найближчою за мовною поведінкою – тими, хто для себе обрав характеристику «У більшості ситуацій спілкуюся російською мовою». Цілком російськомовні обстоюють найбільш крайню позицію: майже кожен п'ятий респондент цієї групи висловлює щодо аналізованої пропозиції незгоду; серед тих, хто в більшості ситуацій користується російською мовою, противників утримати менше.

Ще меншу підтримку від представників групи, які послуговуються в житті тільки російською мовою, отримала пропозиція законодавчого закріплення положення про обов'язок кожного громадянина володіти українською мовою як мовою свого громадянства: відповіді «Позитивно» і «Швидше позитивно, ніж негативно» в цій групі обрало трохи більше 61 % опитаних (серед тих, хто в більшості ситуацій користується російською мовою, рівень підтримки викладеної пропозиції істотно вищий – майже 90 %; такий самий він серед мовців, які в повсякденні послуговуються рівною мірою українською і російською мовами і трохи нижчий серед мовців, які в повсякденному житті спілкуються іншими мовами (майже 88 %); у групах, які віддають перевагу українській мові, абсолютна більшість (95 % – 97 %) переконані, що пропозиція має слухність.

Таблиця 2.26

Розподіл відповідей на запитання «Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення такого положення щодо функціонування української мови як державної – кожен громадянин зобов'язаний володіти українською мовою як мовою свого громадянства?» за мовою повсякденного спілкування, %

Групи за мовою повсякденного спілкування	«Позитивно» і «Швидше позитивно»	«Негативно» і «Швидше негативно»	Важко відповісти
Тільки російською мовою	61,4	27,6	11,0
У більшості ситуацій російською мовою	89,1	8,6	2,3
Однаковою мірою українською і російською мовами	90,4	3,8	5,7
У більшості ситуацій українською мовою	95,1	3,6	1,4
Тільки українською мовою	97,6	0,7	1,7
Інше	87,5	12,5	0,0

У питаннях використання мов у навчальних закладах зв'язок між мовою повсякденного спілкування й уявленнями про бажані заходи держави в шкільній освіті виявляється ще яскравіше. Зокрема лише 40 % опитаних, які в повсякденному житті спілкуються винятково російською мовою, погоджуються з обов'язковим викладанням українською мовою в усіх державних навчальних закладах (рівень підтримки цієї вимоги серед українськомовних

сягає 96 %). Не вважає ідею прийнятною кожен другий респондент з аналізованої групи, причому такого гострого заперечення не висловлюють у жодній іншій групі: серед тих, хто в більшості ситуацій користується російською мовою, проти обов'язкового викладання українською мовою в усіх державних закладах освіти висловився кожен п'ятий респондент.

Утім, якщо порівняємо ставлення до можливих заходів мовної політики у сфері шкільної освіти в групі здебільшого або й цілком російськомовних за роками, то помітимо позитивні зміни у сприйнятті ідеї розширення функціонування української мови: у 2006 р. погоджувалися з пропозицією обов'язкового викладання українською мовою в усіх державних закладах трохи більше 50 % і 30 % респондентів у відповідних групах [*Мовна політика 2008*: 220].

Різниця в рівні підтримки обов'язкового українськомовного режиму в державних навчальних закладах респондентами, які в повсякденних ситуаціях користуються різними мовами, сягає 65 %: 30 % підтримки надали ті, хто вживає тільки російську мову, і понад 95 % ті, хто спілкується тільки українською. Прикметно, що не підтримує розглядувану пропозицію понад третина респондентів, які в більшості ситуацій користуються російською мовою і які були лояльнішими в інших питаннях (привертає увагу також той факт, що серед респондентів цієї групи досить високий рівень невизначеності – майже 13 % обрали варіант відповіді «Важко відповісти»).

Таблиця 2.27

Розподіл відповідей на запитання «Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?» за мовою повсякденного спілкування, %

Групи за мовою повсякденного спілкування	«Так» і «Швидше так»	«Ні» і «Швидше ні»	Важко відповісти
Тільки російською мовою	40,0	49,7	10,3
У більшості ситуацій російською мовою	68,2	19,8	12,0
Однаковою мірою українською і російською мовами	82,5	11,0	6,5
У більшості ситуацій українською мовою	92,9	4,4	2,7
Тільки українською мовою	95,8	1,0	3,2
Інше	87,5	12,5	0,0

Порівнюючи з 2006 р. прихильників українськомовного режиму в школі стало більше серед українськомовних і здебільшого українськомовних громадян: було 84 % (тепер 95,5 %) і 73 % (тепер 89 %) відповідно. Серед російськомовних респондентів позиція щодо українськомовного режиму в школах майже не змінилася: і 2006 р. і 2017 р. підтримували ідею половина респондентів, які в більшості випадків спілкуються російською мовою, і тільки кожен третій із цілком російськомовних.

Уже йшлося про те, що в українському суспільстві лишається доволі високим престиж двомовної освіти: за одновимірним розподілом половина українських громадян підтримують обов'язкове вивчення в школі як окремої дисципліни російської мови, хоч кількість тих, хто обстоює ідею зміни статусу російської мови, помітно зменшилася.

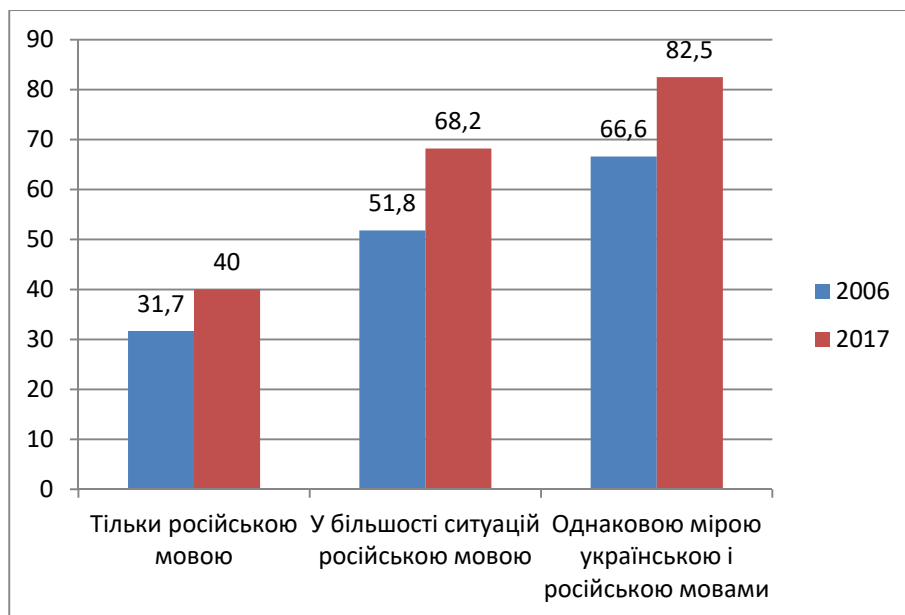


Рис. 2.26. Розподіл відповідей «Так» на запитання «Чи обов'язковим є викладання українською мовою в усіх державних закладах освіти?» у групах російськомовних та двомовних за самооцінкою респондентів за роками (2006 р. і 2017 р.)

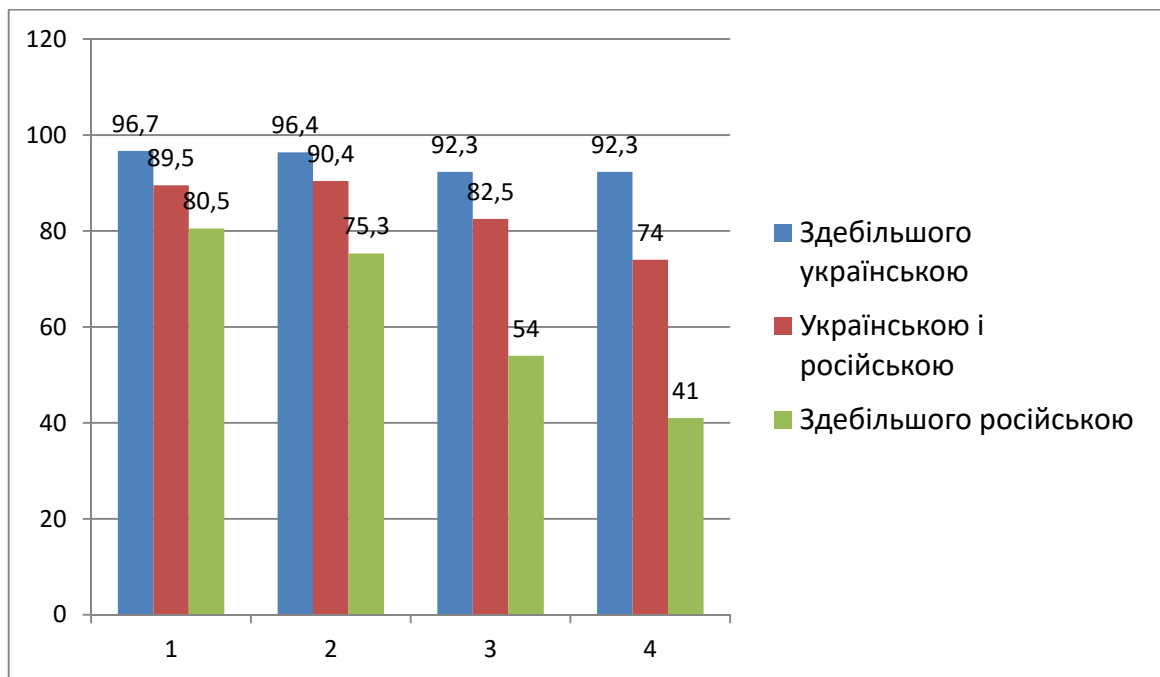
Водночас у цьому питанні помітна територіальна неоднорідність, що дає підстави пов'язувати популярність двомовної (українсько-російської) освіти із пострадянською системою цінностей, адже високий відсоток прихильників обов'язкового вивчення російської мови отримуємо за рахунок

відповідей мешканців зросійщених Сходу і Півдня. Підтверджує цей висновок також аналіз за мовою повсякденного спілкування.

Таблиця 2.28

Розподіл відповідей на запитання «Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час усього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?», %

Групи за мовою повсякденного спілкування	«Так» і «Швидше так»	«Ні» і «Швидше ні»	Важко відповісти
Тільки російською мовою	30,0	62,1	7,9
У більшості ситуацій російською мовою	52,1	35,0	12,9
Однаковою мірою українською і російською мовами	73,9	18,7	7,4
У більшості ситуацій українською мовою	89,0	6,3	4,7
Тільки українською мовою	95,5	0,9	3,5
Інше	75,0	12,5	12,5



1. Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення вимоги до всіх держслужбовців, зокрема й керівників навчальних закладів, обов'язкового вільного володіння українською мовою?
2. Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення такого положення щодо функціонування української мови як державної – кожен громадянин зобов'язаний володіти українською мовою як мовою свого громадянства?
3. Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?
4. Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час усього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?

Рис. 2.27. Рівень схвалення заходів мовної політики у сфері шкільної освіти респондентами з різною мовою повсякденного спілкування

Відповідаючи на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?», найбільшу прихильність до освіти «українською і російською мовами однаковою мірою» виявили ті респонденти, які в більшості ситуацій користуються українською і російською мовами, – 56,8 %, а також російськомовні – 43,6 % (серед українськомовних хотіли б двомовної освіти для своїх дітей трохи більше 12 %). Водночас варто зазначити, що престиж освіти тільки російською мовою в Україні істотно знизився – від 2006 р. за одновимірним розподілом майже вдвічі (від 25 % до 12 %). Лише трохи більше 30 % російськомовних громадян віддали голос за освіту «здебільшого російською мовою» для своїх дітей.

Таблиця 2.29

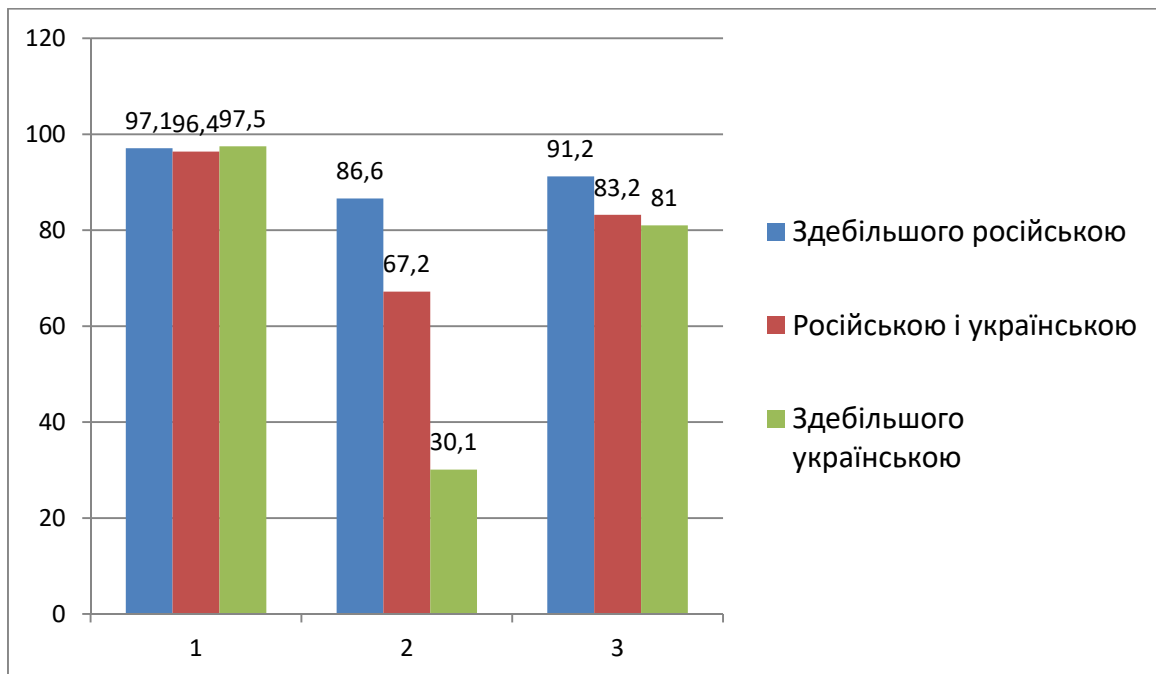
Розподіл відповідей на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?», %

Варіанти відповіді	У повсякденному житті спілкуються		
	Здебільшого російською	Російською і українською	Здебільшого українською
Здебільшого українською	16,9	32,0	85,5
Українською і російською однаковою мірою	43,6	56,8	12,6
Здебільшого російською	31,1	5,0	0,3
Важко відповісти	8,4	6,2	1,6

Показово, що позиції російської мови як мови навчання послабшали навіть у групі здебільшого російськомовних респондентів: у 2006 р. майже половина (48 %) [Мовна політика 2008: 226] таких опитаних прагнула для своїх дітей освіти російською мовою.

Позиції української мови в системі освіти зміцніли й з огляду на те, що абсолютна більшість мовців незалежно від регіону проживання та мови повсякденного спілкування висловлюється за обов'язкове її вивчення як навчального предмета. Так само не впливає мова повсякденного спілкування на позиції англійської мови. Власні мовні преференції даються взнаки, коли йдеться про російську мову як предмет викладання в загальноосвітніх школах. Природно, найвищий відсоток тих, хто

висловився за обов'язкове вивчення російської мови, спостерігається у групі російськомовних – це понад 86 % (серед тих, хто обрав для себе характеристику «Однаковою мірою російською й українською», таких виявилось понад 67 %, а серед здебільшого українськомовних – 30 %; прикметно, що серед двомовних за самооцінкою та українськомовних доволі високий відсоток тих, хто не визначився, які перспективи має російська мова як навчальний предмет, – по 10 % у кожній групі; так само є 10 % серед російськомовних, які вважають, що в Україні російську мову як окремий предмет вивчати не обов'язково).



1. Чи обов'язково вивчати українську мову?
2. Чи обов'язково вивчати російську мову?
3. Чи обов'язково вивчати англійську мову?

Рис. 2.28. Розподіл відповідей «Так» на запитання «Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окремі дисципліни українську, російську, англійську чи іншу іноземну мови?» за мовою повсякденного спілкування

Питання мови освіти безпосередньо пов'язане з тим, якою мовою виховують дітей у родині та мовцями у якій мові бачать дорослі своїх дітей. Зрозуміло, що відповіді на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) говорили?» співвідносні з відповідями на запитання про

мову повсякденного спілкування. Про деформацію мовної ситуації в Україні якраз і свідчить той факт, що в нас були і є досі мовці, які свідомо не хочуть передавати у спадок своїм дітям мову, якою користуються в повсякденні самі. За імперських і радянських часів таким «небажаним» спадком почасти була українська (сюжет про наміри батьків виховати власних дітей в іншій культурі та іншій мові – популярний у класичній українській літературі), а нині такою мовою стає російська, на яку переходили внаслідок відлучення від мови роду – української. За даними опитування 2006 р., серед мовців, які спілкуються завжди російською, тільки половина хоче, щоб їхні діти зберегли стійку російськомовність [Мовна політика 2008: 226]. У 2017 р. кількість таких мовців зменшилася до третини, пор. дані таблиці 2.30.

Таблиця 2.30

Розподіл відповідей на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) говорили?» за мовою повсякденного спілкування, %

Варіанти відповіді	У повсякденному житті спілкуються		
	Здебільшого російською	Російською і українською	Здебільшого українською
Здебільшого українською	12,9	32,3	82,1
Українською і російською однаковою мірою	51,1	60,3	16,3
Здебільшого російською	31,5	4,3	0,5
Важко відповісти	4,5	3,2	1,1

Дані нашого опитування за показниками «мова, якою хотіли б, щоб діти говорили» і «мова, якою хотіли б, щоб діти навчалися» узагальнено на рисунках 2.29, 2.30.

Аналіз результатів масового опитування щодо оцінки респондентами потенційних заходів мовної політики у сфері шкільної освіти дає підстави констатувати істотну її зумовленість мовою повсякденного спілкування, особливо в тих мовців, які послідовно демонструють мовну стійкість (обрали відповіді «Тільки українською» або «Тільки російською»). Найяскравіше ця залежність виявляється в питаннях, які заторкують сфери приватного життя – наприклад, мова як елемент бажаної для власних дітей, ідеальної освітньої

моделі: за російську мову як обов'язковий шкільний предмет висловилися майже 90 % тих, хто в повсякденні користується винятково російською, і тільки 30 % стійких українськомовців.

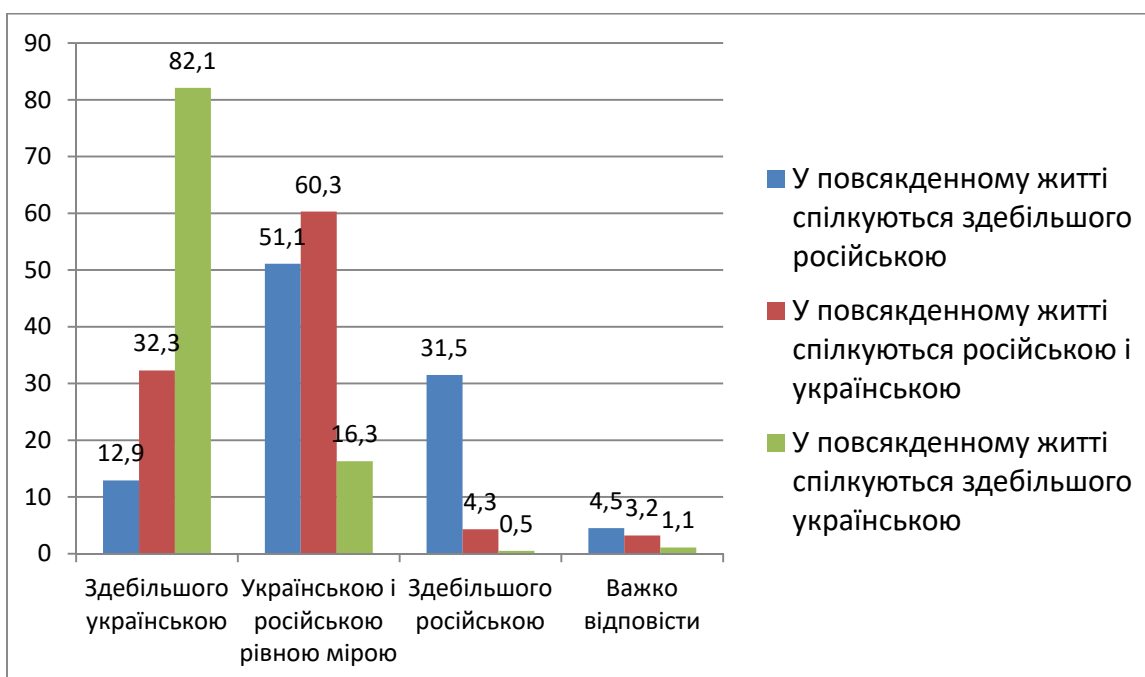


Рис. 2.29. Розподіл відповідей на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) говорили?» за мовою повсякденного спілкування

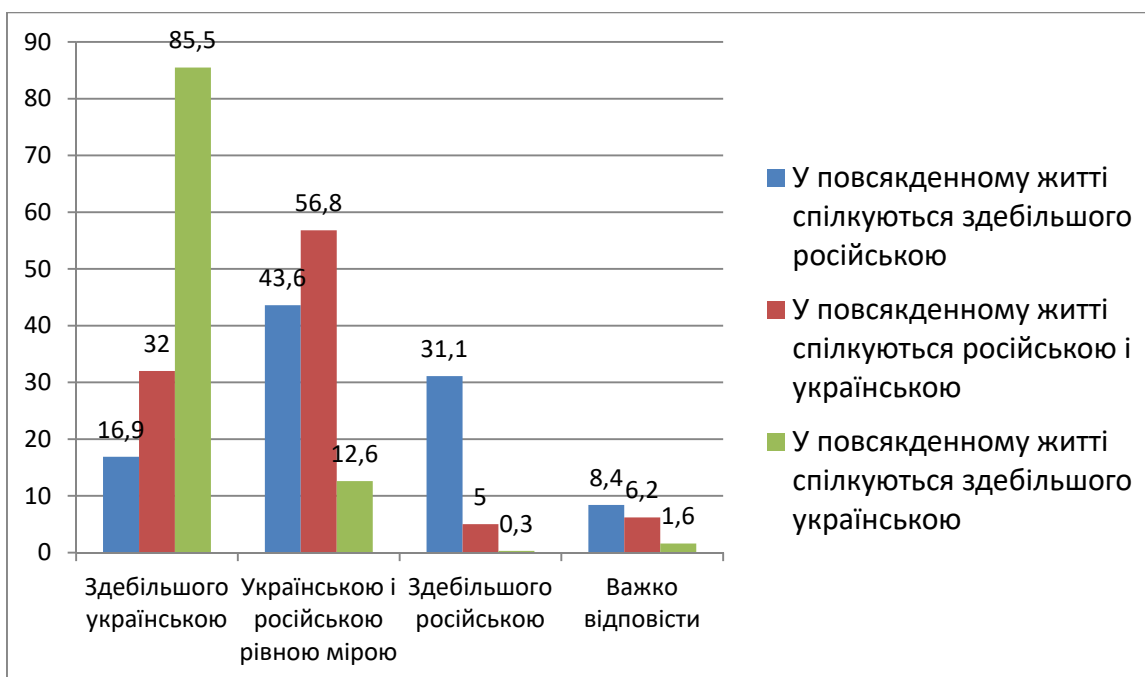


Рис. 2.30. Розподіл відповідей на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?» за мовою повсякденного спілкування

Прикметно, що позиція переважно російськомовних мало змінилася впродовж останнього десятиліття: якщо серед українськомовних кількість прихильників українськомовного режиму в школах зросла на понад 10 %, то серед тих, хто спілкується здебільшого російською, підтримка лишилася на рівні 50 %. Тож мова повсякденного спілкування, яка не для всіх мовців в Україні збігається з рідною, виконує роль, часто поза волею мовця, своєрідного фільтра, який, особливо в умовах новітніх технологій поширення інформації, помітно коригує профілі реальності.

2.5.4. Ставлення до заходів мовної політики у сфері освіти мешканців міст і сіл

Аналіз результатів масового опитування засвідчує відмінності в сприйманні й оцінюванні фактів використання мов респондентами з міста і села. Це повною мірою виявляється і в питаннях, які стосуються ставлення до заходів мовної політики.

За ознакою «місто – село» відрізняються відповіді респондентів на запитання про обов'язковість викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти. Зокрема в обласних центрах, а також у столичному Києві таких, які переконані, що навчання в державних закладах освіти має бути організоване обов'язково державною мовою, є 78 %; у містах із кількістю мешканців понад 100 тис. – 74 %; у містах, кількість мешканців яких становить від 50 до 100 тис., – 66 %; від 20 до 50 тис. – 76 %; менше 20 тис. – 81 %; у селах – 86 %. Ці дані підтверджують, що так само, як і в запитаннях, які стосуються оцінки мовного середовища освітніх закладів, більшу прихильність до обов'язкового навчання державною мовою виявляють мешканці невеликих населених пунктів і сіл.

Відповідно серед мешканців великих міст більша кількість тих, хто не вважає запровадження навчання в усіх державних закладах освіти державною мовою обов'язковим, а саме: в обласних центрах і столиці противників ідеї є 17,1 % («Важко відповісти» – майже 5 %); у містах із населенням понад

100 тис. – 18,5 % («Важко відповісти» – майже 7,4 %); у містах із населенням від 50 до 100 тис. – 19,5 % («Важко відповісти» – майже 14,5 %); у містах із населенням від 20 до 50 тис. – 16,5 % («Важко відповісти» – майже 7,5 %); у містечках із населенням до 20 тис. – майже 15 % («Важко відповісти» – майже 4,5 %); у селах – 8 % («Важко відповісти» – майже 6 %).

Утім, порівняно з іншими запитаннями, тут різниця в показниках менша, тож, відповідно, підтримка є більш консолідованою.

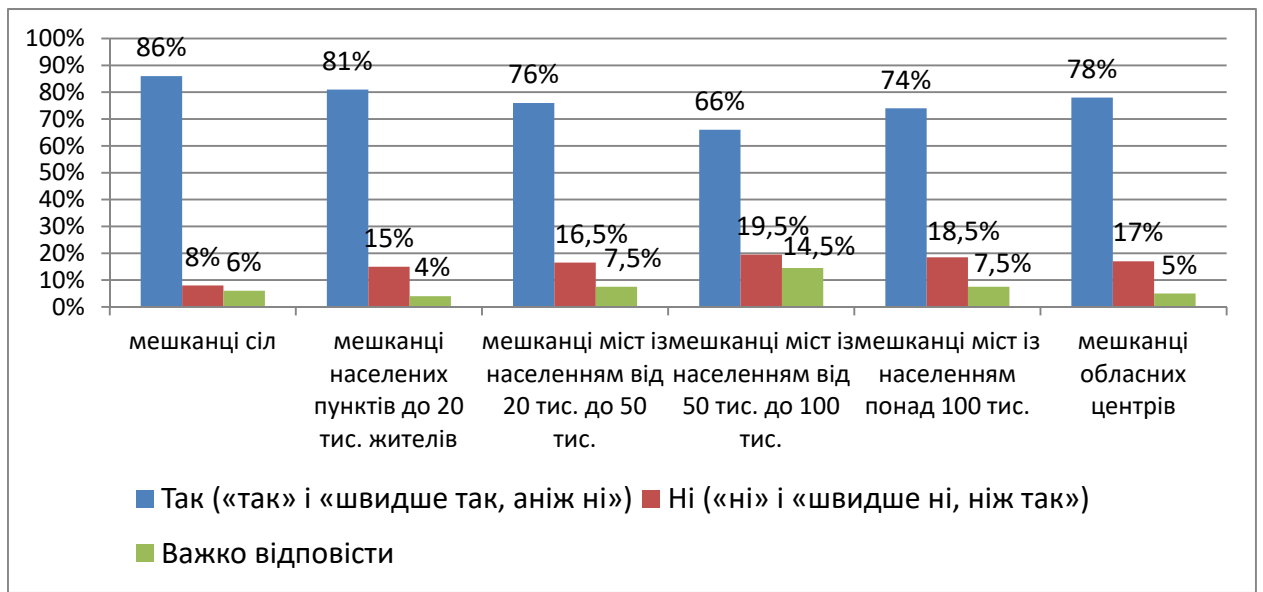


Рис. 2.31. Розподіл відповідей на запитання «Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?» за типом поселення

Так само залежно від кількості мешканців у населеному пункті коливається кількість прихильників суворого дотримання в школах мовного режиму. В обласних центрах, а також у столичному Києві таких, які переконані, що українською вчителі та викладачі мають користуватися і на перервах, виявилось 70 %. Не підтримують цю ідею 25,5 % мешканців обласних центрів і столиці. Відповідь «Важко відповісти» обрали 4,5 % опитаних. У містах із кількістю мешканців понад 100 тис. ствердну відповідь на аналізоване запитання обрали 62 %; заперечну – так само 25 %, а от кількість тих, для кого запитання видалось заскладним, – 13 %. У містах із

кількістю мешканців від 50 до 100 тис. прихильниками українськомовного режиму виявилось так само 62 % опитаних; тих, хто не підтримує ідею, 26 %, а не дали ні ствердної, ні заперечної відповіді 12 % респондентів. Мешканці містечок із населенням від 20 до 50 тис. обрали такі відповіді: «Так» і «Швидше так» – 66 %; «Ні» і «Швидше ні» – трохи більше 27 %; не визначилися із відповіддю 6,4 %. Серед мешканців населених пунктів із чисельністю населення менше 20 тис. підтримують ідею з дотримання українськомовного режиму в школах 75 %; не підтримують – 20 %; не визначилися з відповіддю – 5 %. Відповіді серед сільських мешканців розподілено так: «Так» і «Швидше так» – 81 %; «Ні» і «Швидше ні» – 12 %; не визначилися – 7 %.

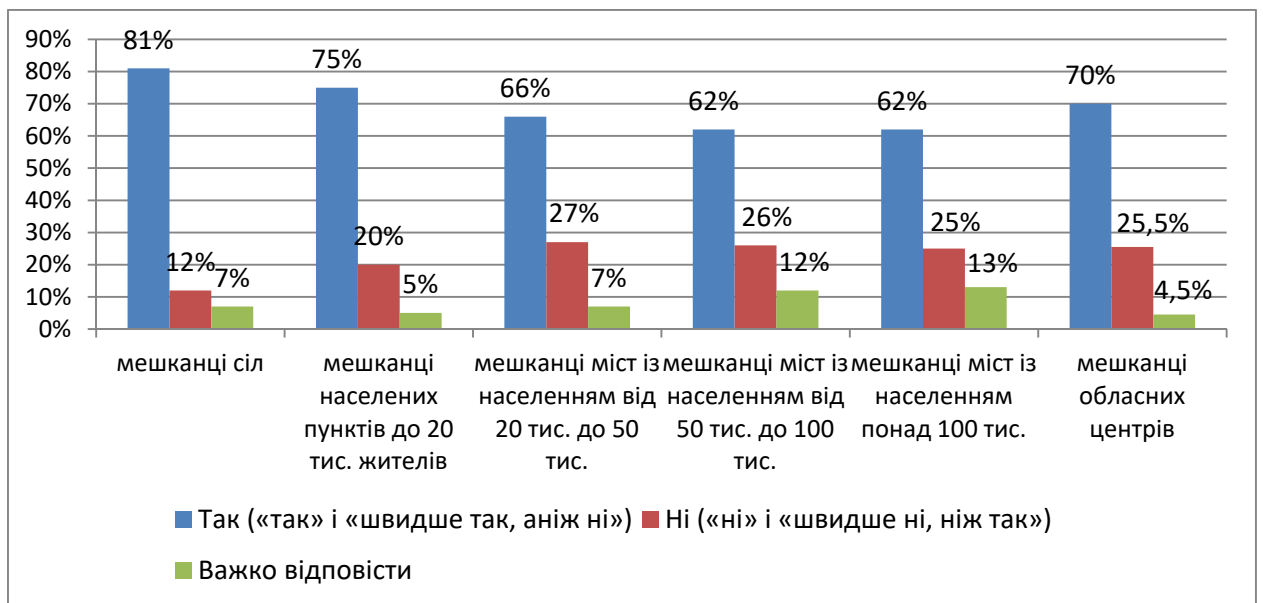


Рис. 2.32. Розподіл відповідей на запитання «Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?» за типом поселення

Але якщо кількість прихильників щонайширшого використання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах у місті і селі відрізняється за крайніми показниками на 20 %, то в питаннях володіння державною мовою чиновниками (керівниками освітніх установ) відповіді майже однотайні. Зокрема, відповідаючи на запитання «Як би Ви

поставилися до законодавчого закріплення вимоги до всіх держслужбовців, зокрема й керівників навчальних закладів, обов'язкового вільного володіння українською мовою?», українці, як уже зазначали, обирали здебільшого варіанти, які засвідчують позитивне ставлення – у великих містах (обласних центрах, столичному Києві та в містах-стотисячниках) – майже 88 % підтримки, а в селах – 93 %.

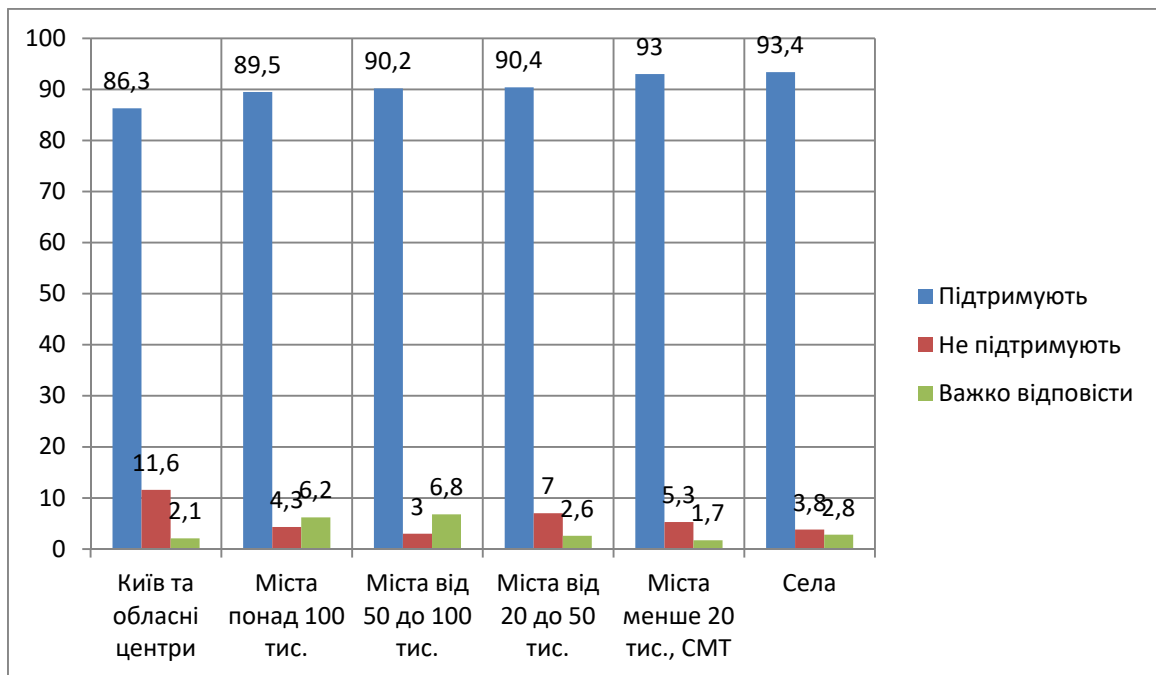


Рис. 2.33. Розподіл відповідей на запитання «Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення вимоги до всіх держслужбовців, зокрема й керівників навчальних закладів, обов'язкового вільного володіння українською мовою?» за типом поселення

Відповіді на запитання «Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення такого положення щодо функціонування української мови як державної – кожен громадянин зобов'язаний володіти українською мовою як мовою свого громадянства?» за чисельністю мешканців у населеному пункті, де проходило опитування, розподілено так: висловили підтримку майже 85 % респондентів, які мешкають в обласних центрах, а також у містах із кількістю населення від 50 до 100 тис.; майже дев'ять із десяти мешканців невеликих містечок – із населенням до 20 тис. і від 20 до 50 тис.; понад 90 % – мешканці великих міст із населенням більше 100 тис. і сіл (92 і 93 % відповідно).

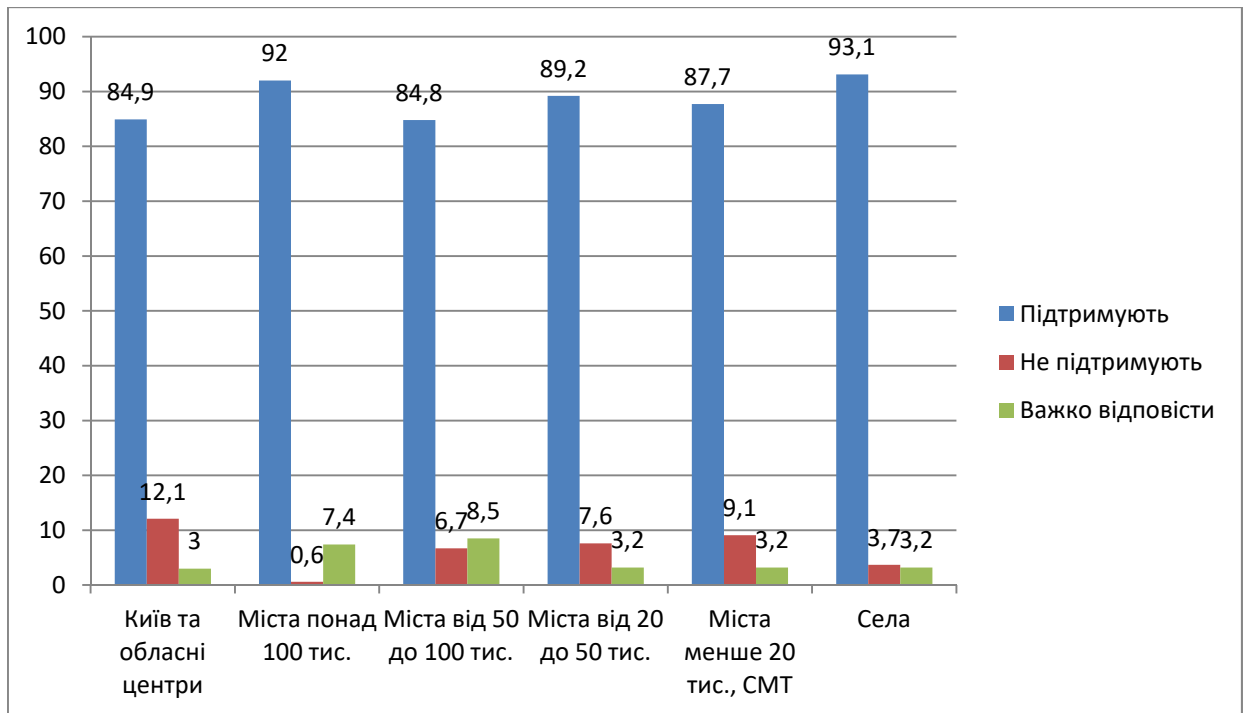


Рис. 2.34. Розподіл відповідей на запитання «Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення такого положення щодо функціонування української мови як державної – кожен громадянин зобов'язаний володіти українською мовою як мовою свого громадянства?» за типом поселення

Дані масового опитування за типом поселення зведено у таблиці 2.31.

На підставі аналізу результатів масового опитування в частині запитань, які стосуються можливих заходів мовної політики у сфері шкільної освіти, можемо констатувати тенденцію до вирівнювання мовної ситуації за лінією «місто – село». Для відповідей респондентів у зрізі за цим показником характерна більша однотайність, ніж за іншими показниками, що свідчить про високий рівень підтримки респондентами заходів, спрямованих на зміцнення статусу української мови як державної у школах, незалежно від чисельності мешканців у населеному пункті: різниця в крайніх показниках за жодним із запитань не сягає більше 20 %. Тож хоч оцінка реального стану функціонування української мови в шкільній освіті засвідчує незсинхронізованість мовної ситуації за лінією «місто – село», позитивне ставлення до можливих регулятивних кроків цю нерівномірність помітно пом'якшує.

Таблиця 2.31

Розподіл відповідей на запитання, які стосуються заходів мовної політики у сфері шкільної освіти за типом поселення, %

Варіанти відповідей	Київ та обласні центри	Міста понад 100 тис.	Міста від 50 до 100 тис.	Міста від 20 до 50 тис.	Міста менше 20 тис., смт	Села
	Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?					
Так («Так» і «Швидше так»)	78,0	74,0	66,0	76,0	81,0	86,0
Ні («Ні» і «Швидше ні»)	17,0	18,5	19,5	17,5	15,0	8,0
Важко відповісти	5,0	7,5	14,5	7,5	4,0	6,0
	Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?					
Так («Так» і «Швидше так»)	70,0	62,0	62,0	66,0	75,0	81,0
Ні («Ні» і «Швидше ні»)	25,5	25,0	26,0	27,0	20,0	12,0
Важко відповісти	4,5	13,0	12,0	7,0	5,0	7,0
	Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення вимоги до всіх держслужбовців, зокрема й керівників навчальних закладів, обов'язкового вільного володіння українською мовою?					
«Позитивно» і «Швидше позитивно»	86,3	89,5	90,2	90,4	93,0	93,4
«Негативно» і «Швидше негативно»	11,6	4,3	3,0	7,0	5,3	3,8
«Важко відповісти»	2,1	6,2	6,8	2,6	1,7	2,8
	Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення такого положення щодо функціонування української мови як державної – кожен громадянин зобов'язаний володіти українською мовою як мовою свого громадянства?					
«Позитивно» і «Швидше позитивно»	84,9	92,0	84,8	89,2	87,7	93,1
«Негативно» і «Швидше негативно»	12,1	0,6	6,7	7,6	9,1	3,7
Важко відповісти	3,0	7,4	8,5	3,2	3,2	3,2

2.5.5. Ставлення до заходів мовної політики у сфері освіти мовців різних вікових груп

Аналіз відповідей учасників масового опитування на запитання, які стосуються мовної ситуації в освіті, дав змогу виявити залежність оцінки мовного середовища шкіл від ціннісних орієнтирів, які відрізняються серед мовців різних вікових груп. Важливим також є показник мови, якою отримували освіту респонденти. Щоправда, відмінності у відповідях мовців, представників різних поколінь, не настільки різкі, як ті, що їх вочевидноє регіональний розподіл чи розподіл за мовою повсякденного спілкування.

Спостережена тенденція помітна і в тій частині запитань, які стосуються мовної політики у сфері шкільної освіти. Проаналізуємо докладніше.

Як і в запитаннях, які мають на меті оцінку мовного середовища загальноосвітніх навчальних закладів, різниця між крайніми показниками у відповідях щодо потенційних регулятивних заходів із застосування мов в освіті мовців різних вікових груп не перевищує десяти відсотків, причому менш однотайними мовці є у відповідях на запитання, які так чи інакше заторкують їхню власну мовну поведінку.

Зокрема, відповідаючи на запитання про обов'язковість викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти, представники різних вікових груп були близькими у своїх переконаннях: підтримують цей захід від 77 % найстарших респондентів (група 60+) до майже 82 % наймолодших (група 18 – 29 років). Серед молоді тільки кожен десятий не вважає таку вимогу обов'язковою. Цікаво, що найбільший відсоток тих, хто не погоджується з обов'язковістю викладання українською мовою в усіх державних закладах освіти, отримали в групі мовців віком 50 – 59 років, які навчалися в часи пізнього СРСР, коли кількість шкіл і класів з російською мовою викладання становила понад 50 % (див. докладніше підрозділ «Статистичні параметри взаємодії мов у системі шкільної освіти в Україні»).

Меншу підтримку загалом і за віковими групами висловили респонденти пропозиції чіткого дотримання в українських школах мовного режиму – використання державної мови не тільки на уроках, а й під час перерв чи в позакласних заходах: якщо серед молоді такий регулятивний захід підтримують 79 % опитаних, то серед мовців віком 50 – 59 років погодилися із ним майже на 12 % респондентів менше – 67,2 %. Варто зауважити, що найбільша кількість тих, хто висловив незгоду із пропозицією, що розглядається, так само належить до вікової групи 50 – 59 років: це кожен четвертий респондент.

Високий рівень підтримки серед респондентів мають пропозиції законодавчого закріплення вимог обов'язкового вільного володіння державною

мовою до всіх держслужбовців, зокрема й керівників навчальних закладів. Відповіді «Позитивно» та «Швидше позитивно» на відповідне запитання обрали 94,5 % респондентів віком 18 – 29 років, майже 90 % опитаних віком від 30 до 50 років, понад 86 % віком до 60 років і 88,5 % найстарших респондентів. Показово, що пропозиція запровадження обов’язкового іспиту з української мови серед держслужбовців хоч і має високу підтримку населення, проте не таку однотайну, як припис про обов’язковість вільного володіння державною мовою. (Відмінності в поглядах представників різних вікових груп відбито на рис. 2.35).

Мовці, залучені до масового опитування, так само виявляють однотайність поглядів стосовно ідеї законодавчого закріплення вимоги, що передбачає зобов’язання володіти українською мовою як мовою свого громадянства (рівень підтримки цієї ідеї сягає 94 % серед молоді і понад 83 % у групі респондентів віком 50 – 59 років (див. рис. 2.36)), і водночас менш послідовно підтримують застосування інструментарію для реалізації цієї вимоги, тобто запровадження іспиту з української мови для отримання громадянства (рис. 2.37).

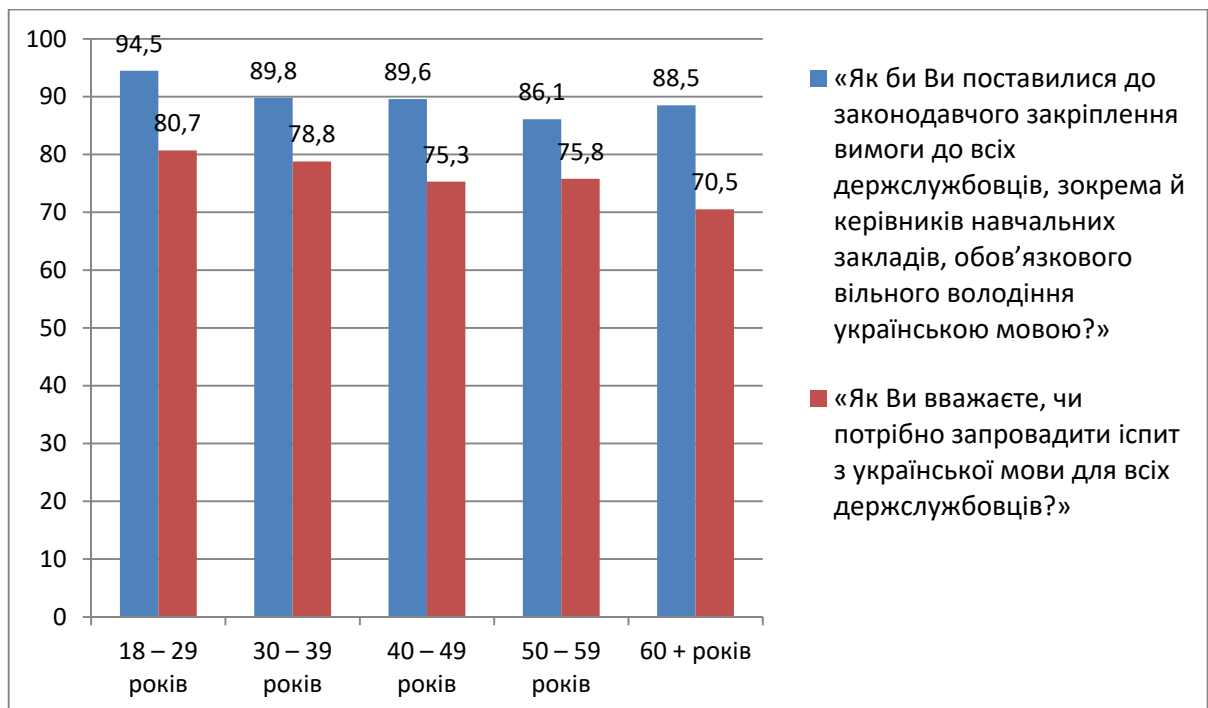


Рис. 2.35. Рівень схвалення заходів мовної політики у сфері шкільної освіти респондентами різних вікових груп (вимоги до держслужбовців)

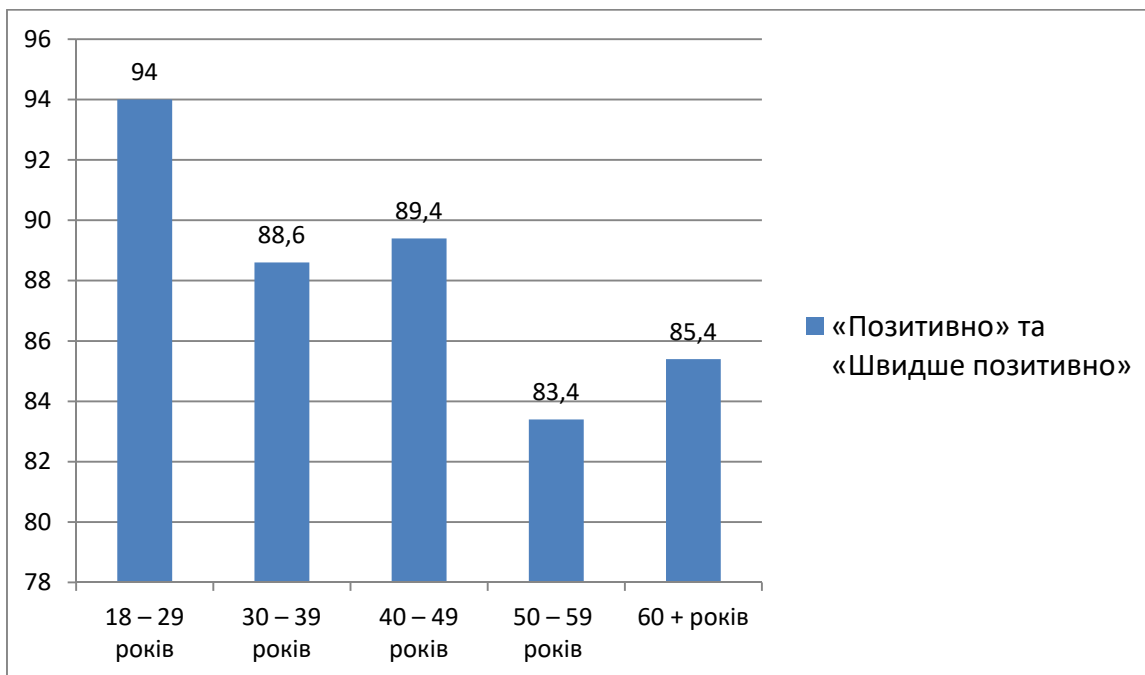


Рис. 2.36. Рівень схвалення ідеї законодавчого закріплення вимоги, що передбачає обов'язок громадян володіти українською мовою як мовою свого громадянства за віком

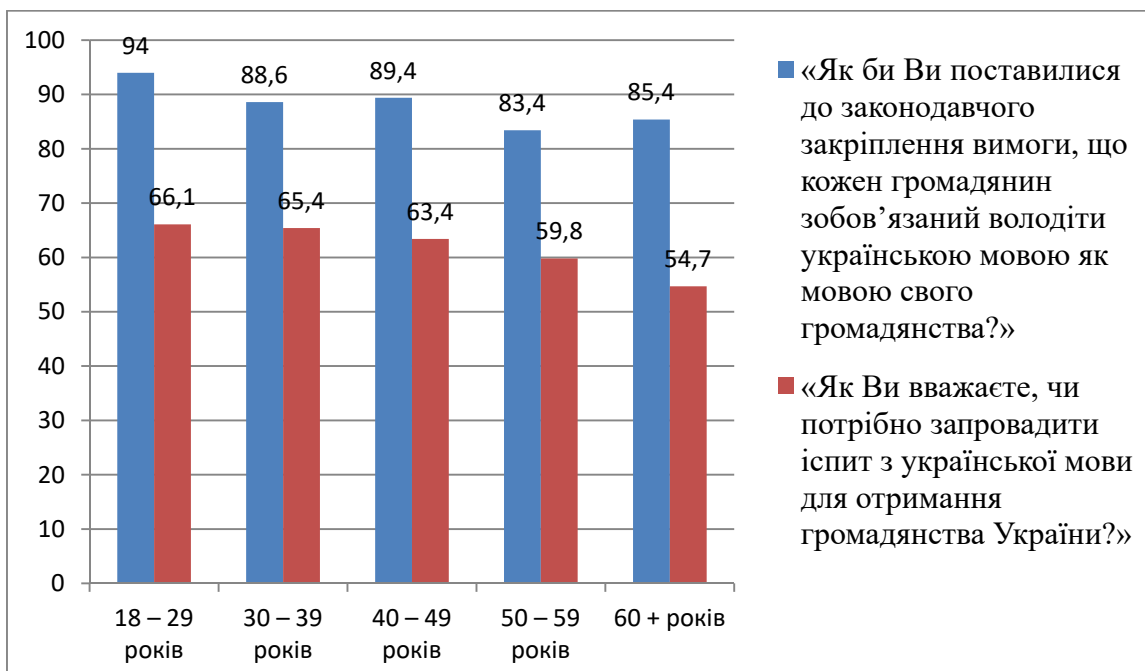


Рис. 2.37. Рівень схвалення заходів мовної політики у сфері шкільної освіти респондентами різних вікових груп (підстави для отримання громадянства)

Помітні відмінності у ставленні представників різних поколінь до стратегії держави у сфері мовної освіти. Найбільшу підтримку українській мові як мові освіти висловлює молодь, дві третини представників якої, відповідаючи на запитання «Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?», обрали відповідь «Здебільшого українською». Натомість серед представників покоління 50 – 59-літніх таких виявилось трохи менше половини: 48,7 % респондентів цієї вікової групи схильні вважати українську мову основною мовою освіти в державі.

Найбільша відмінність між представниками наймолодшого і найстаршого покоління респондентів характерна в оцінці перспектив російської мови як мови освіти в Україні: бажали б навчати своїх дітей здебільшого російською мовою тільки 8 % мовців віком 18–29 років, а серед респондентів із групи 60+ таких виявилось майже вдвічі більше (15,1 %).

Більш-менш однозгідні позиції мають представники різних поколінь у питанні білінгвальної освіти: варіант відповіді «Українською і російською рівною мірою» обрала в середньому третина респондентів. Утім, найбільше прихильників такої освіти для своїх дітей виявилось в групі 50 – 59-літніх мовців (37,2 %), а найменше – трохи більше 31 % серед наймолодших респондентів (дані узагальнено на рис. 2.38).

Питання мов як навчальних предметів не викликає істотних розбіжностей серед представників різних поколінь: і наймолодші, і найстарші респонденти переконані, що обов'язковим окремим предметом в школах України має бути українська мова (98,7 % підтримки в групі 18 – 29-літніх респондентів, майже 97 % – у групі 30 – 39 років, 96,5 % – у групі 40 – 49 років, майже 98 % – серед п'ятдесятилітніх, трошки більше 96 % – серед найстарших респондентів). Високий рівень підтримки як обов'язковий шкільний предмет має також англійська мова – від 80 % серед найстарших респондентів до 90 % – у групі тридцятилітніх.

Від половини до двох третин представників різних поколінь висловилися на підтримку обов'язкового вивчення російської мови як окремого шкільного предмета, причому найвищий рівень підтримки характерний для групи тридцятилітніх мовців.

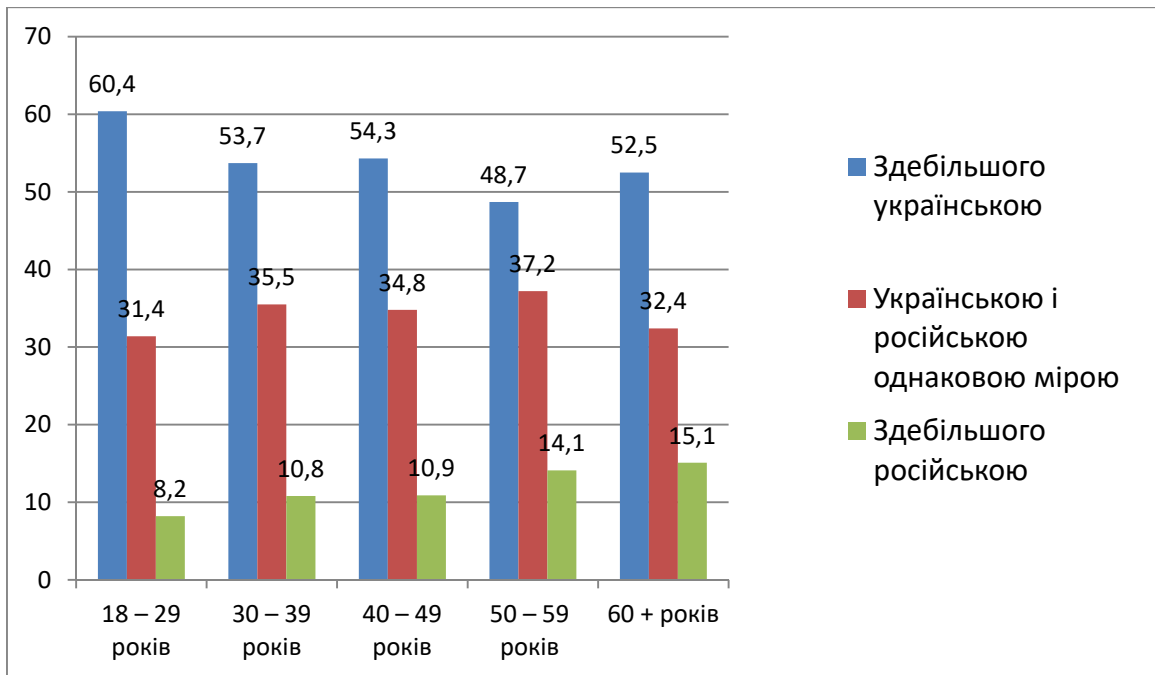


Рис. 2.38. Бажана мова освіти для дітей (майбутніх дітей) у різних вікових групах

У таблиці 2.32 зведено дані за віковими групами, які дають підстави вести мову про стратегію і тактику застосування мов у сфері шкільної освіти: мовці наймолодшої вікової групи (з трохи меншим рівнем однастайності й інших) цілковито підтримують стратегію зміцнення статусу української мови як державної, і заходи держави з реалізації цієї стратегії мають бути більш послідовними і рішучими; водночас тактичні заходи матимуть підтримку, якщо забезпечуватимуть лібералізацію та гуманізацію освітнього середовища шкіл, трансформацію його в бік більшої внутрішньої свободи та гнучкості щодо можливостей кожної особистості почуватися в школі комфортно. Протистояння поколінь у баченні того, якою має бути школа, та й уся освіта, є одним з найгостріших, що зумовлено інституційною функцією освіти як системи передавання досвіду від старших поколінь до молодших, соціалізації загалом, профілі якої стосовно дитини завжди визначає дорослий. Водночас активними замовниками та користувачами освітніх послуг є представники тих груп, що в структурі населення найпізніше отримали шкільну освіту, тому саме на настанови молоді варто передусім зважати – звісно, за умови

наміру домогтися від системи освіти більшої ефективності. Прикметно, що ставлення школярів, які не потрапляють до кола респондентів масового опитування, не враховано зовсім.

На підставі аналізу результатів масового опитування можемо констатувати, що відмінності в поглядах на перспективи розвитку шкільної освіти, потенційні заходи зі зміцнення статусу української мови як державної представників різних вікових груп є закономірними, оскільки ґрунтуються на ціннісних поколінневих орієнтирах.

Позитивним фактом варто вважати незначну розбіжність у відповідях на запитання, які стосуються заходів, спрямованих на посилення позицій української мови як мови шкільної освіти. Мовці різних поколінь висловлюють високий рівень підтримки вимозі обов'язкового викладання державною мовою в усіх державних школах (від 77 % до 82 %), обов'язкового володіння державною мовою керівниками навчальних закладів (від 86 % до 95 %), законодавчого закріплення обов'язку кожного громадянина володіти українською мовою як мовою свого громадянства (від 83 % до 94 %), викладання української мови як обов'язкового предмета (майже 100 % підтримки серед усіх груп). Таке консолідоване ставлення українського суспільства свідчить про високий престиж української мови як мови шкільної освіти, що мусить стати передумовою активної мовної політики в окресленій царині. Водночас кожен третій дорослий мешканець України бажає двомовної освіти для своїх дітей, майже половина респондентів висловила на підтримку вивчення російської мови як обов'язкового предмета. Тож результати масового опитування дають підстави припускати, що перспективною для України може бути гнучка модель застосування мов у системі шкільної освіти, що передбачає, з одного боку, чіткість і послідовність щонайширшого використання державної мови, а з іншого – створення можливостей з вивчення різних мов, зокрема й російської, як навчальних предметів.

Таблиця 2.32

Розподіл відповідей на запитання, які стосуються заходів мовної політики у сфері шкільної освіти за регіонами за віком, %

Варіанти відповідей	18 – 29 років	30 – 39 років	40 – 49 років	50 – 59 років	60+ років
	Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?				
Так («Так» і «Швидше так»)	81,8	79,4	80,2	77,7	77,0
Ні («Ні» і «Швидше ні»)	11,0	14,0	13,3	17,3	15,6
Важко відповісти	7,2	6,6	6,5	5,0	7,4
	Чи повинні викладачі (вчителі) спілкуватися державною мовою під час всього навчального процесу (не тільки на лекціях чи уроках) в державних закладах освіти?				
Так («Так» і «Швидше так»)	79,0	72,6	73,9	67,2	69,2
Ні («Ні» і «Швидше ні»)	14,6	21,3	19,2	25,2	22,2
Важко відповісти	6,4	6,1	6,9	7,6	8,6
	Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення вимоги до всіх держслужбовців, зокрема й керівників навчальних закладів, обов'язкового вільного володіння українською мовою?				
«Позитивно» і «Швидше позитивно»	94,5	89,8	89,6	86,1	88,5
«Негативно» і «Швидше негативно»	3,4	6,6	8,0	8,6	7,7
«Важко відповісти»	2,1	3,6	2,4	5,3	3,8
	Як Ви вважаєте, чи потрібно запровадити іспит з української мови для всіх держслужбовців?				
Так («Так» і «Швидше так»)	80,7	78,8	75,3	75,8	70,5
Ні («Ні» і «Швидше ні»)	11,3	12,9	17,0	15,7	14,8
Важко відповісти	8,0	8,1	7,7	8,5	14,7
	Як би Ви поставилися до законодавчого закріплення такого положення щодо функціонування української мови як державної – кожен громадянин зобов'язаний володіти українською мовою як мовою свого громадянства?				
«Позитивно» і «Швидше позитивно»	94,0	88,6	89,4	83,4	85,4
«Негативно» і «Швидше негативно»	4,4	7,4	7,7	9,3	9,0
Важко відповісти	1,6	4,0	2,9	7,3	5,6
	Як Ви вважаєте, чи потрібно запровадити іспит з української мови для отримання громадянства України?				
Так («Так» і «Швидше так»)	66,1	65,4	63,4	59,8	54,7
Ні («Ні» і «Швидше ні»)	22,5	23,0	25,4	27,7	25,7
Важко відповісти	11,4	11,5	11,2	12,5	19,6

Продовження таблиці 2.32

	Якою мовою Ви хотіли б, щоб Ваші діти (майбутні діти) навчалися?				
Здебільшого українською	60,4	53,7	54,3	48,7	52,5
Українською і російською	31,4	35,5	34,8	37,2	32,4
Здебільшого російською	8,2	10,8	10,9	14,1	15,1
	Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окрему дисципліну українську мову?				
Так	98,7	96,9	96,5	97,7	96,1
Ні	0,7	2,1	2,0	1,4	2,5
Важко відповісти	0,6	1,0	1,5	0,8	1,4
	Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окрему дисципліну російську мову?				
Так	53,1	59,0	52,3	58,3	58,7
Ні	40,5	33,2	38,2	36,6	31,7
Важко відповісти	6,4	7,8	9,5	5,1	9,6
	Чи обов'язково в загальноосвітній школі вивчати як окрему дисципліну англійську мову?				
Так	88,2	90,4	83,0	84,1	79,4
Ні	8,1	5,8	9,8	11,4	13,3
Важко відповісти	3,7	3,7	7,2	4,5	7,2

Висновки до Розділу 2

Мовну ситуацію в українській шкільній освіті визначає формальна та фактична взаємодія української мови як державної з російською та іншими мовами національних меншин, а також мовами, які вивчають як іноземні. Проте найістотніше значення для її характеристики має функціонування української мови як мови навчання і російської як мови неформального спілкування великої кількості комунікантів. Формальні і неформальні параметри взаємодії цих двох мов у загальноосвітніх навчальних закладах не регламентовано нормативними приписами, їх визначають закономірності спонтанної комунікації, мовна поведінка й звички учасників навчального процесу, сформовані під впливом мовної ситуації в конкретному регіоні, що й зумовлює неоднорідність мовної ситуації в шкільній освіті в державі загалом: істотно відрізняються мовні середовища шкіл того самого типу в Києві, Львові чи Одесі або Харкові; неоднакові «мовні портрети» навчальних закладів у містечку чи селі й у великому промисловому центрі.

Специфіку мовного середовища шкіл в Україні визначає поширення в них у різних пропорціях координативного, субординативного та змішаного білінгвізму, диглосії, дифузне проникнення інтерферентних явищ та елементів змішаного мовного коду (суржику). Тому попри офіційність державного статусу української мови й переконливе формальне домінування (статистичні показники кількості шкіл і класів з українською мовою навчання та кількості учнів, які на підставі цих показників отримують освіту українською мовою) для мовної ситуації у сфері шкільної освіти характерна нерівномірність за регіонами та деформація за ознакою «місто – село», невідповідність задекларованого і реального стану державної української мови.

Аналіз результатів масового опитування, проведеного в межах проєкту «Бі- та мультілінгвізм: між інтенсифікацією та розв'язанням конфлікту. Етнолінгвістичні конфлікти, мовна політика і контактні ситуації в пострадянських Україні і Росії», дає підстави констатувати, що конфігурацію мовної ситуації в шкільній освіті в незалежній Україні успадковано від радянського періоду, хоч статистичні її параметри за роки незалежності істотно змінилися.

Спадковість і тяглість у розвитку мовної ситуації на різних рівнях системи шкільної освіти виявляються по-різному: якщо на формальному рівні за роки незалежності відбулося значне розширення мережі загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання в усіх регіонах держави, що дало змогу охопити українськомовною освітою 89,7 % учнів (на 1991 р. цей показник становив 49,3 %), то на рівні реальної комунікації мовне середовище для більшої частини держави, крім західного регіону, і досі залишається двомовним, оскільки в ньому в різних пропорціях уживаними є дві мови – українська як мова навчання і російська як мова неформального спілкування. Зміна мови навчального процесу в багатьох школах відбувалася формально: вона не зачіпала викладацький склад, не поширювалася на позаурочні заходи та міжособистісну комунікацію під час перерв. Ще однією причиною повільного оздоровлення мовної ситуації в

українській шкільній освіті варто вважати посттоталітарний характер останньої, що виявляється у подвійних поведінкових стандартах учасників навчального процесу (формальних і неформальних), залишкових явищах тоталітаризму, помітних у педагогічному дискурсі, зокрема, в активному вживанні мовних штампів, успадкованих від радянської школи, традиційності дискурсивних сценаріїв, часто тоталітарних за своєю природою.

Статистичні параметри мовної ситуації свідчать про позитивну динаміку в процесі удержавлення української мови в системі шкільної освіти, що виявляється передусім у вирівнюванні мовної ситуації відповідно до етнічного складу населення в регіонах та державі загалом. Цю тенденцію підтверджують показники зростання кількості учнів, залучених до навчання українською мовою від 1991 р. до 2017 р.: (49,3 % і 89,7 % відповідно). Результати масового опитування дають підстави констатувати, що саме сферу шкільної освіти громадяни України оцінюють як найбільш українізовану (так уважають 41,5 % опитаних; за десять років цей показник зріс на 10 %, що є об'єктивним підтвердженням зміцнення позиції української мови у сфері освіти). Поступовій гармонізації мовної ситуації у сфері шкільної освіти сприяло й повернення в школи національних меншин обов'язкового уроку української мови, вилученого з їхніх навчальних планів наприкінці 50-х рр. минулого століття.

Водночас аналіз нормативних документів, які регулюють використання мов у системі шкільної освіти в незалежній Україні, відбиває помітну політизацію питання застосування мов у школах, його залежність від політичної кон'юнктури, про що свідчить, зокрема, рішення про скасування норми про обов'язковий мовний режим 2010 р. або розпорядження 2012 р. про обов'язкове вивчення другої іноземної мови, роль якої може виконувати мова національної меншини, зокрема російська. Суспільно-політичні процеси в Україні позначилися на мовній політиці держави, що зумовило й формалізацію процесу переведення шкіл з російської мови викладання на

українську, відставання політики держави від очікувань суспільства, особливо після Революції Гідності.

Аналіз статистичних параметрів мовної ситуації в українській шкільній освіті в діячності дав змогу виявити зміни в засобах реалізації національно-мовної політики в СРСР, коли й було сформовано мовну ситуацію в тій конфігурації, у якій її успадкувала незалежна Україна. Кількісні параметри мовної ситуації в шкільній освіті відбивають фактичну етнічну неповноту української мови, бо лише впродовж останнього десятиліття в Україні кількість учнів, які навчаються українською, стала відповідати етнічному складу населення і реальним потребам суспільства. Що ж до навчання в школах мовами національних меншин, то доводиться констатувати, що шкільна освіта поки що не стала інструментом утвердження української мови як мови міжнаціонального спілкування в державі. Розпорядження про зміни в навчальних планах шкіл з викладанням мовами національних меншин, відповідно до якого передбачено вивчення української мови як обов'язкового навчального предмета, було першочерговим регулятивним заходом, ефективність якого, однак, залежала від багатьох чинників (запровадження сучасних комунікативних методик вивчення державної мови, поступове збільшення обсягу предметів, які викладають державною мовою, модернізація системи перепідготовки і заохочень учителів, які викладають українською, тощо), які не було враховано. Це спричинило формалізацію вивчення української мови як державної, що, зрештою, зумовило низький рівень володіння нею випускниками шкіл національних меншин і призвело до загострення мовного конфлікту в системі освіти.

Якщо статистичні показники дають підстави характеризувати мовну ситуацію в українській шкільній освіті як здебільшого монолінгвальну, то соціолінгвістичні зрізи якості мовного середовища в школах, проведених у межах різних досліджень від 2000 р., фіксують його двомовність на більшій частині території України, крім західного регіону, навіть для тих закладів, статус яких задекларовано як одномовний (з українською мовою навчання).

Аналіз результатів масового опитування дає підстави вважати цю невідповідність об'єктивно зумовленою, оскільки вона корелює з мовною ситуацією в державі загалом.

Водночас виявлену невідповідність спричинено й суб'єктивними чинниками: результати анкетування свідчать про низький рівень регламентованості сфери шкільної освіти в застосуванні мов, пасивність держави в питаннях контролю за дотриманням мовного законодавства. Унаслідок цього практика використання мов у загальноосвітніх навчальних закладах формується стихійно і залежить від мовної ситуації в регіоні, що посилює дифузність мовного середовища шкіл. Крім того, не завжди відповідає потребам життя є й система мовної освіти, яка не враховує реальну мовну ситуацію і рівень практичного володіння мовами школярами, що ускладнює процес навчання мов, знижуючи його ефективність.

Результати масового опитування, проведеного в межах проекту «Бі- та мультилінгвізм: між інтенсифікацією та розв'язанням конфлікту. Етнолінгвістичні конфлікти, мовна політика і контактні ситуації в пострадянських Україні і Росії», підтверджують загальний висновок про білінгвізм мовного середовища шкіл: кількість тих, хто чує не саму лише українську мову або взагалі не чує української в школах, становить 48,5 %, що не відповідає статистичним даним про кількість школярів, охоплених українськомовним навчанням. Водночас порівняння із даними аналогічного опитування 2006 р. засвідчує посилення позиції української мови в шкільній освіті: оцінка середовища загальноосвітніх навчальних закладів як цілком українськомовних за десять років зросла в одновимірному розподілі на 10 %. Іще помітніші позитивні зрушення зафіксовано в групі наймолодших респондентів: 67 % опитаних віком 18 – 29 років відповіли, що отримали середню освіту українською мовою (проти 56,3 % серед мовців 30 – 39 років, 53 % – 40 – 49-літніх, 50 % – серед мовців найстарших вікових груп). Ці результати пропорційні частці мовців, що навчалися в школі українською мовою в різний час, а отже, свідчать про об'єктивне зростання комунікативної і функціональної потужності української

мови, а також про те, що сфера шкільної освіти належить до потенційно ефективних інструментів мовної політики.

Результати масового опитування дають підстави для висновку про істотну нерівномірність мовної ситуації у сфері шкільної освіти за регіонами: якщо на Заході України мовне середовище шкіл оцінюють як цілком українськомовне 96 % опитаних, що майже збігається з офіційною статистикою кількості учнів, які навчаються українською (цей показник становить 97,8 %), у Центрі – 82 % (навчаються українською 99 %), на Півночі – 75 % (навчаються українською 98,4 %), то на Сході і Півдні незбіжність оцінки респондентами і даних офіційної статистики істотніша: 35 % проти 71 % за статистикою і 49 % проти 82,2 % відповідно. Регіональні відмінності видаються іще контрастнішими, якщо порівнювати оцінку за відповіддю «Майже всі» стосовно кількості мовців, які користуються в школах українською: різниця між крайніми показниками на Заході і Сході в цій відповіді становить майже 75 % (87 % і 13 % відповідно).

Характер і масштаби відмінностей у сприйнятті мовної ситуації в шкільній освіті не можна пояснити регулятивними механізмами або тим, що в регіонах упроваджують різні моделі застосування мов у закладах освіти, саме тому є підстави вважати виявлену нерівномірність наслідком постколоніальної деформації, яку поки що не подолано. Незбіжність оцінки мешканців різних регіонів корелює із мовною ситуацією в них, відбиває поширені там панівні настанови щодо мов.

На підставі аналізу результатів масового опитування в регіональному вимірі можемо констатувати зростання престижу української мови як мови навчання, що позначилося на оцінці респондентами мовної ситуації у сфері шкільної освіти, особливо у Центрі та на Півночі держави: якщо у 2006 р. середовище шкіл оцінювали як здебільшого українськомовне в Центрі 48 %, а на Півночі – 15 % респондентів, то 2017 р. – 82 % і 75 % відповідно. Ця тенденція дає підстави прогнозувати, що перспективи гармонізації мовної ситуації у сфері шкільної освіти варто пов'язувати з подальшим піднесенням престижу української мови як державної.

Нерівномірність мовної ситуації у сфері шкільної освіти за регіонами зумовлена й залежністю ставлення й оцінки респондентів від особистих мовних переваг, індивідуального досвіду навчання та поширених у суспільстві стереотипних уявлень про належний рівень мовної освіти, що корелює із мовною ситуацією в регіонах.

Результати масового опитування засвідчують, зокрема, залежність оцінки мовного середовища шкіл від мови повсякденного спілкування: російськомовні респонденти схильні вважати школи меншою мірою українськомовними, ніж ті, для яких мовою повсякденного спілкування є українська. Простежену залежність є підстави вважати виявом постколоніальної деформації мовної ситуації, ступінь якої в регіонах пропорційний демографічній потужності кожної з мовних груп.

Результати масового опитування дали змогу виявити істотну відмінність в оцінці мовного середовища загальноосвітніх навчальних закладів у місті та селі, що загалом відповідає особливостям мовної ситуації в Україні: у великих містах і промислових центрах переважає російська мова, у селах – українська, у невеликих містах співвідношення двох мов приблизно однакове.

Якщо за одновимірним розподілом кількість тих, хто вважає, що в загальноосвітніх школах майже всі послуговуються українською мовою, становить 41,5 %, то серед мешканців обласних центрів, а також столиці таких є 24 % (у містах із чисельністю населення понад 100 тис. респондентів, які переконані, що в школах майже всі говорять українською, – 17 %). У поселеннях із меншою кількістю мешканців простежується зростання показника українськомовності зі зменшенням чисельності населення: серед мешканців міст із чисельністю від 50 до 100 тис. тих, хто обрав відповідь «Майже всі», є 34 %; більше половини таких (52 %) серед респондентів, які проживають у невеликих містечках із населенням менше 20 тис.; найбільше – серед мешканців сіл: майже 66 %.

Повільне вирівнювання мовної ситуації в шкільній освіті за ознакою «місто – село» є наслідком непослідовного дотримання вимог, що регулюють

використання мов у закладах освіти – і міських, і сільських, що, обґрунтовує потребу більш активної державної мовної політики в окресленій царині.

Для оцінки мовної ситуації у сфері шкільної освіти в аспекті потенційних заходів мовної політики, узагальненої на підставі результатів масового опитування, характерна менша незбіжність порівняно з даними, які стосуються реального функціонування мов у системі шкільної освіти. Чітко розмежовуючи сферу приватної й офіційної комунікації, респонденти ставлять високі вимоги до керівників навчальних закладів, учителів, які, на думку більшості, мають у своїй професійній діяльності користуватися державною українською мовою, що сприятиме і якості власне мовної освіти.

За даними опитування, за одновимірним розподілом майже 80 % респондентів підтримують обов'язкове викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти, понад 70 % висловлюють підтримку запровадженню обов'язкового мовного режиму в школах, що істотно перевищує аналогічні показники, отримані 10 років тому (63 % і 33 % відповідно). Такі кардинальні зрушення в суспільній свідомості в ставленні до мови навчання створюють позитивне тло для запровадження послідовних кроків з розширення функціонування української мови у сфері освіти.

Результати масового опитування дають підстави для констатації і тривожної тенденції, яка виявляється в помітних відмінностях на загальному тлі оцінок і настроїв мешканців Півдня: навіть на запитання про обов'язковість викладання українською мовою в державних школах у цьому регіоні рівень підтримки нижчий від показника загалом у державі на понад 25 % (інші можливі регулятивні заходи мають іще нижчий рівень підтримки).

Істотні відмінності характерні для відповідей на запитання про бажану мову освіти для дітей чи майбутніх дітей: якщо на Заході респонденти майже однотайні в тому, щоб навчати своїх дітей українською мовою (90,4 %), то на Сході та Півдні прихильником українськомовної освіти є тільки кожен четвертий: 23,2 % і 26,4 % відповідно. Навіть у Центрі та на Півночі, де відбулися істотні позитивні зрушення в ставленні до української мови, ті, хто

хоче своїх дітей навчати здебільшого українською мовою, становлять трохи більше половини населення: майже 58 % у центральних областях і 54,5 % – у північних. На Сході та Півдні більш популярною є двомовна освіта: її прагнуть відповідно 43 % і 40,5 % респондентів. Понад третину населення бажаною для своїх дітей вважають освіту українською і російською мовами в Центрі (37,4 %) та на Півночі (34 %). Майже кожен десятий бажає двомовної освіти для своїх дітей на Заході. Найбільша кількість прихильників освіти російською мовою мешкає на Півдні країни – таких тут виявилось понад 28 %. Високий її показник характерний і для східних регіонів – майже 24 %, притому, що на Півночі хотіли б навчати дітей російською 6,7 %, у Центрі – 1,7 % опитаних.

Аналіз результатів масового опитування дає підстави для висновку про зумовленість оцінки мовної ситуації і мовної політики у сфері освіти загальною конфігурацією мовної ситуації в державі (зокрема нерівномірністю її за регіонами та за лінією «місто – село»), а також про залежність від особистих мовних преференцій мовців, з одного боку, а з іншого – у «відставанні» заходів мовної політики від настанов суспільства, передусім у питанні запровадження чіткого дотримання мовного режиму в школах, обов'язкового використання державної української мови в позаурочних заходах, обов'язкового володіння державною мовою всіма викладачами (учителями) та керівниками державних закладів освіти. Водночас масове опитування засвідчує налаштованість суспільства на збереження російської мови як навчальної дисципліни, що зумовлено масовим білінгвізмом і лояльним ставленням до білінгвальних практик дітей чи майбутніх дітей, а також поширеними стереотипами щодо ідеальної моделі мовного виховання.

Масове опитування слугує надійним методом діагностування мовної ситуації в українській шкільній освіті, оскільки дає змогу, простежити тенденції функціонування мов в загальноосвітніх навчальних закладах і порівняти їх з тенденціями в інших комунікативних сферах у масштабах усієї

держави, а також пов'язати кількісні параметри мовної ситуації з якісними та оцінними. Саме масове опитування дає змогу отримати дані, достатні для об'єктивного аналізу деформацій мовної ситуації в Україні, успадкованих від радянської епохи. Таке дослідження пояснює, чому попри високий ступінь формальної українізації (89,7 % школярів навчаються українською мовою), система шкільної освіти не поклала край зросійщенню української молоді і не стала ефективним інструментом вирівнювання мовної ситуації в державі загалом, зокрема в подоланні незсинхронізованого мовного розвитку за регіонами та типом поселення.

Результати, отримані на підставі аналізу даних масового опитування, є об'єктивними й достовірними, тож можуть слугувати підґрунтям для випрацювання рекомендацій з гармонізації мовної ситуації у сфері шкільної освіти, яка за кількістю залучених до неї мовців є однією з найбільших, що й визначає її макросоціолінгвістичний потенціал, а також сферою, найбільшою мірою орієнтованою на майбутнє.

Особливості взаємодії української та інших мов у сфері шкільної освіти обґрунтовують потребу регулярного моніторингу мовної ситуації в ній із застосуванням масового опитування, що передбачає аналіз не лише кількісних, а й якісних та оцінних показників.

РОЗДІЛ 3

МОВНА СИТУАЦІЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРИЗЬ ПРИЗМУ МОВНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

3.1. Мовна поведінка учнів як критерій аналізу мовної ситуації у сфері шкільної освіти

3.1.1. Зумовленість оцінки мовної ситуації в українській шкільній освіті мовною поведінкою учасників навчального процесу

Результати масового опитування дали змогу виявити кілька тенденцій у сприйнятті й оцінці мовної ситуації в Україні, зокрема й у сфері шкільної освіти. Одна з них – залежність оцінки якості мовного середовища, у якому перебуває мовець, і мовної ситуації загалом від власних мовних преференцій, утілених передусім у мовній поведінці. Цю тенденцію було виявлено на підставі порівняння відповідей у групах мовців за мовою повсякденного спілкування. Аналіз даних анкет засвідчив, що ті респонденти, які в повсякденні користуються російською мовою, схильні вважати мовне середовище шкіл помітно менш українськомовним, ніж ті, для яких мовою повсякденного спілкування є українська¹. Якщо за загальним результатом майже половина інформантів обрали відповіді, які дають підстави для висновку про білінгвальну мовну ситуацію в загальноосвітніх навчальних закладах (48,5 %), то серед російськомовних цей результат вищий іще на 20 %: чують не тільки українську мову в школах або не чують її взагалі 68,3 % таких респондентів; натомість вважають, що в загальноосвітніх закладах майже всі послуговуються українською мовою, тільки 11,3 %. Українськомовні в повсякденні респонденти, оцінюючи мовне середовище

¹ Ця тенденція сама по собі, безвідносно до цифр, є виявом реального білінгвізму мовного середовища шкіл, бо свідчить про те, що учні з функційно першою російською мовою, реалізуючи свої настанови щодо мов (мовну поведінку) в цілком конкретних комунікативних ситуаціях, саме за цими ситуаціями оцінюють мовне середовище загалом. Крім того, спостережена тенденція наочно ілюструє парадоксальну здатність мови створювати капсулу окремого світу навколо мовця. У цьому парадоксі, здається, й варто шукати пояснення, чому, наприклад, мовці, які послуговуються суржигом, не вдосконалюють своє мовлення, навіть якщо знають граматично правильні форми слів, ужитих як суржикізмами.

загальноосвітніх закладів, вважають його здебільшого українськомовним: відповідь «Майже всі [говорять українською мовою]» обрало понад 70 % опитаних (сприймають його двомовним 25 %, а не визначилися з відповіддю – трохи менше 5 %, що є найнижчим результатом серед усіх груп за ознакою повсякденної мови). Ці результати обраховано для загального масиву даних, тож вони не показують, наскільки відрізняється оцінка мовної ситуації у сфері освіти в групах за мовою повсякденного спілкування, наприклад, серед мовців одного регіону або тих, які мешкають у населеному пункті певного типу. Водночас цільове опитування, зокрема анкетування серед школярів-старшокласників певного регіону, дає змогу простежити аналізовану тенденцію в певній спільноті мовців: виявилось, що навіть у межах одного навчального закладу діти по-різному оцінюють мовне середовище шкіл, і ця оцінка здебільшого корелює з мовною поведінкою анкетованих. Наприклад, серед 100 анкет, зібраних у Черкасах і передмісті, тільки двоє респондентів, характеризуючи мовну ситуацію у своєму навчальному закладі, на запитання «Як би Ви оцінили мовне середовище у вашій школі?» обрало відповідь «Українську і російську мови використовують одночасно навіть на уроках – залежно від того, хто яку мову обрав для спілкування» (інші оцінили мовне середовище школи або як цілком українськомовне – відповідь «Майже на 100 % українськомовне» обрало 42 % опитаних старшокласників-черкасців, або як здебільшого українськомовне – відповідь «Здебільшого українськомовне, проте зрідка трапляються ситуації, коли хтось користується російською мовою» – 44 % відповідно). Глибший аналіз двох нетипових анкет дав підстави для висновку про різне тлумачення запропонованого в анкеті варіанта відповіді респондентами, які його обрало, хоч в обох залежність від власних мовних преференцій є очевидною.

Один із цих двох школярів є українськомовним, проте схильним оцінювати якість української мови, яку він чує і якою користується сам і в родині, і в школі, як суржик: вказуючи мову спілкування, він для всіх

перелічених в анкеті комунікативних сфер обрав варіант «Обидві мови»¹. Можна припустити, що характеристику мовного середовища школи як такого, у якому українською та російською мовою користуються одночасно навіть на уроках, цей респондент співвідніс саме із суржиком. До такого висновку спонукає поширене в учнівських анкетах тлумачення суржику як мовного коду, за якого мовці одночасно використовують обидві мови, пор.:

- 1) *Для мене важливо говорити чистою українською мовою, без суржиків і русизмів* (З анкети школяра, м. Черкаси);
- 2) *Я б заборонила учням та вчителям школи в своєму мовленні вживати суржик* (З анкети школярки, м. Черкаси);
- 3) *Коли я чую «суржик» чи неправильно взяті слова української, то в голові відразу виправляю інших, іноді мене це навіть дратує. Хотілося б чути більше чистоти у мовленні з телеекранів, радіоефірів, від наших політичних діячів. У ЗОШ учні не приділяють багато уваги своєму мовленню, а вчителі самі розмовляють суржиком, або переходять на російську. Ні, я не проти російської, я обожнюю російську літературу, їх акторів, художників, але якщо ви вже говорите українською, то розмовляйте грамотно або взагалі російською чи англійською, чи арабською...* (З анкети школярки, м. Київ);
- 4) *Не має існувати суржику, українська має бути українською, а російська – російською* (З анкети школяра, м. Київ).

Другого респондента на підставі анкети схарактеризували як активного двомовця, який у більшості ситуацій неформального спілкування послуговується російською мовою: зокрема російську мову обрано серед варіантів відповіді на запитання про спілкування в родині (з матір'ю, батьком, бабусею / дідусем, іншими родичами), однокласниками, друзями та в громадських місцях. Крім того, російською мовою цей анкетований шукає здебільшого інформацію в Інтернеті (щодо української мови запитання залишене без відповіді), переглядає фільми (щодо української мови обрано відповідь «Інколи»), читає художню літературу та періодику. Відповідаючи

¹ Про феномен суржику як «іншої мови» або «суміші двох мов» у світоглядній картині сучасних підлітків докладніше йдеться в підрозділі «Уявлення школярів про суржик у контексті посттоталітарних деформацій мовної ситуації» цього розділу.

на запитання про те, чи переходить він на мову співрозмовника, і для варіанта «З російської на українську», і для варіанта «З української на російську» обрано пропозицію «Дуже часто». На запитання «Чи траплялися у Вас ситуації, коли Ви починали на уроці відповідати російською мовою» школяр обрав відповідь «Часто». Цією самою відповіддю схарактеризував можливість подібної ситуації для однокласників, хоч у загальному масиві анкет її обрали тільки 8 % респондентів. Тож оцінка цим підлітком мовного середовища школи, утілена у відповіді «Українську і російську мови використовують одночасно навіть на уроках – залежно від того, хто яку мову обрав для спілкування», є результатом егоцентричного ототожнення мовного простору із власною мовною особистістю – за формулою «Світ навколо – це я».

Парадоксальність спостереженої тенденції, утіленням якої є зумовленість оцінки мовної ситуації в школі мовною поведінкою учасників навчального процесу, аж ніяк не підважує об'єктивність даних, отриманих у результаті масового чи цільового опитування: так само, як мовний портрет спільноти, соціолект групи, колективну мовну особистість реалізовано в множинності індивідуальних мовних портретів, мовна ситуація в певній сфері або на певній території складається з безлічі мікроситуацій, у яких перебувають конкретні мовці, створюючи їх власною мовною поведінкою або реагуючи на мовну поведінку інших. Саме тому, щоб досягти реальних змін у мовній ситуації в державі в бажаному напрямку, мало задекларувати ці зміни – потрібно застосовувати інструменти впливу на індивідуальну мовну поведінку. Про те, що мовна ситуація в школі залежить від усвідомленого мовного вибору учнів, свідчать, зокрема, такі коментарі з анкет: *«На уроках я намагаюсь розмовляти українською мовою, на перервах за ситуацією»*, *«На уроці я намагаюся говорити українською мовою, в інший час сам вибираю мову для спілкування»*, *«На уроці я розмовляю українською мовою, а на перерві сам вибираю, якою мовою мені розмовляти»* (З анкет полтавських старшокласників).

3.1.2. Проблема мовної поведінки в соціолінгвістичних дослідженнях

Антропоцентричний вектор сучасного мовознавства виявляється передусім у прагненні лінгвістів досліджувати мову в тісному зв'язку з мовцем. Французька лінгвістка М. Ягелло наголошує, що для неї мовець перебуває в серцевині мови. На думку дослідниці, це означає, що, з одного боку, мову не можна вивчати, не пов'язуючи її з тим, хто говорить; з тим, ким він є, чим перейнятий і що відчуває. А з іншого боку, – це означає, що мовознавець здатен аналізувати мову як феномен, спираючись насамперед на власний мовний досвід [Ягелло 2003: 10]. Прагнучи дослідити мову як безмежний океан слів і фраз, у який занурилося людство в останній чверті ХХ ст. [Ажеж 2003: 11], лінгвісти почали описувати й аналізувати, «хто, як, кому і з яким ефектом говорить про світ тут і тепер» [Ставицька 2004: 58 – 59]. Тож відколи в поле зору мовознавців потрапила людина (нехай і опосередковано – крізь призму своєї мови), відтоді предметом зацікавлень мовознавців стали такі прояви людського, як мовна свідомість, мовна особистість, мовна поведінка. Утім, оздоблені вишуканими метафорами, ці поняття й надалі лишаються незручними для мовознавців, оскільки виходять за межі власне лінгвістичного аналізу.

Не є винятком і поняття «мовна поведінка», яке досі не має однозначного тлумачення в лінгвістичних працях. О. І. Михальчук наголошує, що «одним із не уніфікованих понять залишається зміст категорії «мовна поведінка». У філологічних енциклопедіях і довідниках останніх років [...] мовна поведінка залишається поза увагою укладачів» [Михальчук 2014: 28]. Термін «мовна поведінка» (у русистиці – «речевое поведение», пор.: «Речевое поведение изучается социолингвистикой с точки зрения выбора языка либо языкового варианта для построения социально корректного высказывания» [Словарь социолингвистических терминов 2006: 184 – 185]) через дискусії українських мовознавців про природність / штучність терміна «мовлення» і, відповідно, про виправданість

протиставлення понять «мовний» – «мовленнєвий» не належить до активно вживаних. Дослідники, які розпрацьовують комунікативний напрям у лінгвістиці, віддають перевагу термінові «комунікативна поведінка» [Бацевич 2004]. Уживаним є також термін «мовленнєва поведінка». У нашому випадку йдеться все-таки про *мовну поведінку*, бо виявом її є *вибір мов* у дво- / багатомовній ситуації.

Тож поняття «мовна поведінка» витлумачують і як форму соціального буття людини, у якій виявляється розмаїття її мовленнєвих дій та мовленнєвої діяльності, і як мовленнєві вчинки індивідуумів, що відбивають специфіку мовного існування певного колективу мовців, і як комплекс відношень, що виникають під час комунікативного акту, і як набір правил і традицій спілкування [Чеботникова 2011: 138 – 143].

Як слушно зазначає О. І. Михальчук, певне непорозуміння стосовно уніфікації терміна «мовна поведінка» в українській соціолінгвістиці внесли автори підручника «Соціолінгвістика» (2007 р.), які, витлумачуючи його, переклали дефініцію поняття русистики «речевое поведение» в інтерпретації В. І. Белікова, Л. П. Крисіна [Михальчук 2014: 29]. Відповідно до такого тлумачення мовну поведінку розглядають у контексті комунікативних актів (власне, мовлення), наголошуючи на синонімії термінів «мовленнєва / комунікативна поведінка». Зокрема В. І. Беліков, Л. П. Крисін зауважують, що терміни «мовленнєве спілкування», «мовленнєва поведінка», «мовленнєвий акт» мають безпосередній стосунок до вербальної комунікації. Проте термін «мовленнєва поведінка», на думку дослідників, дає змогу акцентувати на тих особливостях і властивостях, якими вирізняється мовлення одного з учасників комунікації. Цей термін доречний, – уважають В. І. Беліков, Л. П. Крисін, – коли йдеться про монологічні форми мовлення – лекції, виступи на зборах чи мітингу тощо [Беліков, Крысин 2001: 65].

Саме в такому значенні вживають згаданий термін у дослідженнях, спрямованих на аналіз функціонування мови в монологічних спільнотах. Тож мовну / мовленнєву поведінку витлумачують як вияв індивідуальності

мовлення в різноманітних комунікативних ситуаціях. Порівняймо у зв'язку з цим міркування Ф. С. Бацевича про термін «стиль спілкування», який витлумачують як «індивідуальну стабільну форму комунікативної поведінки учасників, що виявляється в будь-яких умовах спілкування» [Бацевич 2004: 186 – 187]. Важливою характеристикою поведінки мовної особистості, – наголошує В. І. Карасик, – є комунікативні стратегії, що їх реалізує ця особистість [Карасик 2004: 69]. На це твердження, уже як на визначальну рису мовної поведінки (*речевого поведення*), натрапляємо і в російському «Словнику соціолінгвістичних термінів» [Словарь социолингвистических терминов 2006: 184 – 185] та в пізнішому енциклопедичному виданні [Язык и общество 2016: 374].

Інший підхід обстоюють ті дослідники, які витлумачують мовну поведінку індивідуума у зв'язку з ситуаціями «вибору мови», тобто перемикання кодів [Вахтин, Головка 2004: 100]. Причому цей вибір можливий як між різними мовами, так і між варіантами однієї мови. Коли йдеться про варіанти однієї мови, увагу дослідників привертають передусім статусно марковані особливості мовлення або характеристики комунікативних ситуацій, що спонукають до перемикання кодів, пор.: «Статусно марковані висловлення є невід'ємною характеристикою мовленнєвої поведінки індивідуума» [Карасик 2004: 75].

Ретельно проаналізувавши обставини, через які термін «мовна поведінка» в україністиці досі не уніфіковано, та підходи до розкриття змісту поняття в українському мовознавстві, О. І. Михальчук пропонує таке його визначення, пор.: «Мовна поведінка – це вибір мовного коду, що виявляється через мовну діяльність або соціально вмотивовані зміни в мовній свідомості окремого носія чи мовної групи і зумовлений системою взаємопов'язаних соціальних, правових, психологічних і соціокультурних чинників, які є визначальними у стосунках мова і людина, мова і спільнота, мова і суспільство» [Михальчук 2014: 37].

У дослідженнях, що мають на меті аналіз дво- і багатомовних ситуацій,

мовній поведінці, виявом якої є вибір мови (і спільнотами, й окремими особистостями) надають значення основного критерію, за яким ці ситуації оцінюють. Зокрема Н. П. Шумарова розглядає мовну поведінку як компонент білінгвальної мовної ситуації, пор.: «Мовна поведінка членів соціуму (міста, регіону, держави в цілому) завжди є виразником їх мовної компетенції, якості знань двох (трьох) функціонуючих мов та їх кількісного використання. Саме в такий спосіб вона стає складовою частиною мовної ситуації, одним з її основних компонентів. Як певне соціальне явище мовна компетенція, з одного боку, зазнає впливу мовної державної політики, є наслідком історичного та національно-культурного розвитку соціуму, з іншого – як активна поведінка, одна з форм суспільно-комунікативної діяльності і сама здатна впливати на мовну ситуацію, прискорюючи або уповільнюючи її конкретні зміни» [Шумарова 2000: 70].

Складність аналізу мовної поведінки зумовлена й тим, що досі не розпрацьовано проблему її структури – як на індивідуальному, так і на колективному рівнях.

У психології поведінку розглядають у контексті взаємодії індивідуума із соціальним середовищем, пор.: «Поведінка людини завжди соціально зумовлена»; «на рівні соціально детермінованої діяльності термін “поведінка” означає дії людини щодо суспільства, інших людей і предметного світу, які варто розглядати з погляду їх регуляції суспільними нормами моралі і права» [Мещеряков, Зинченко]. Поведінка як свідома, вмотивована діяльність людини є елементом структури особистості. За такого тлумачення поведінку зумовлюють цінності, автоматичні думки, емоції та почуття, вчинки. Щоправда, зумовленість ця виявляється не лінійно й далеко не завжди безпосередньо. Навпаки, на підставі багатьох досліджень зроблено висновок, що доказів на користь того, що зміна інтенцій обов’язково тягне за собою зміну поведінки, немає. Факти соціального життя свідчать, що, на жаль, не можна передбачити поведінку людей на підставі тих настанов, які вони формулюють. Підтверджують цей висновок і дані

цільового та масового опитування, які аналізуємо (див. докладніше розділ «Мова в системі цінностей сучасного українського підлітка»).

У соціології поведінку витлумачують як механізм соціального регулювання. Е. Гіденс, зокрема, аналізує девіантну поведінку як «нонконформістську щодо певної системи норм», тобто як «відхилення від усталених правил або норм» [Гіденс 1999: 211]. Дослідник наголошує, що жодне суспільство не може бути просто поділене на тих, хто порушує його норми, і тих, хто їм підкоряється, оскільки «більшість із нас у певних випадках переступає усталені норми поведінки» [Гіденс 1999: 211]. Що ж до мовної поведінки, то вона є ще більшою мірою автоматизована, ніж поведінка загалом. Прикметно, що соціальні правила і норми побутового мовлення Е. Гіденс аналізує в контексті суспільної взаємодії та повсякденного життя, пор.: «Чому люди так дратуються, коли порушено дрібні умовності повсякденного спілкування? Відповідь полягає в тому, що стабільність і значущість нашого повсякденного соціального життя залежить від невисловлених спільних культурних припущень стосовно того, що саме говориться і чому. Якби ми не були спроможні приймати такі припущення як очевидну даність, значуща комунікація стала б неможливою» [Гіденс 1999: 98].

3.1.3. Спостереження та цільове анкетування як методи діагностування мовної ситуації в поведінковому аспекті

Поведінковий вимір мовної ситуації у сфері освіти, як і в державі загалом, дає змогу простежити дію механізмів впливу на неї, спрогнозувати вектор закономірних змін та їх динаміку. Основними методами аналізу мовної поведінки, індивідуальної і групової, є спостереження та цільове анкетування. Тож матеріал для дослідження, результати якого проаналізовано в Розділі 3, збирали у два етапи.

Перший етап передбачав спостереження за мовною поведінкою київських школярів, які отримують середню освіту в школі з українською

мовою навчання, анкетуванні та інтерв'ю зі старшокласниками цього закладу. Крім того, мали змогу проаналізувати зразки писемного мовлення інтерв'юваних – не редаговані вчителем чернетки письмових робіт на вільну тему. На цій підставі було змодельовано «ідеальні типи» мовної поведінки школярів у білінгвальному середовищі. Уважаємо за потрібне наголосити, що анкети на першому етапі дослідження пропонували не всім учням обраної вікової категорії, які навчаються в школі, що слугувала експериментальним майданчиком, а лише тим дітям, мовну поведінку яких на підставі спостережень обрали за модель певного типу. Ідеться про відому в соціології методику «ідеальних типів». (Термін «ідеальний тип» запропонував М. Вебер, обґрунтувавши концепцію пізнання соціальних явищ за допомогою цих типів [*Надольний*: 213 – 214]). П. О. Селігей пише про методику «ідеальних типів» у зв'язку з дослідженням мовної свідомості [*Селігей 2012*: 53 – 55]. Варто зауважити, що «ідеальні типи» – це уможливлені конструкції, які узагальнюють типові риси, характерні для реального суспільного буття. У нашому дослідженні «ідеальні типи» мовної поведінки школярів у білінгвальному середовищі змодельовано на основі спостережень, а їхню об'єктивність підтверджено даними цільового анкетування.

Саме тому завдання другого етапу дослідження – верифікувати результати, отримані за методикою «ідеальних типів». З цією метою до анкетування було залучено більшу кількість школярів із різних міст Центральної України, а саме: по 100 анкет із Києва, Житомира, Білої Церкви, Полтави та Черкас¹. Вибір міст зумовлений особливостями мовної ситуації в державі: перелічені міста належать до зони найбільшого поширення інтерферентних явищ унаслідок взаємодії української та російської мов, що супроводжується вживанням так званого суржику. Для цих міст характерне, за висновками соціолінгвістів, активне вживання в різних пропорціях української та російської мов, а наші «ідеальні типи» є моделями саме білінгвальної мовної поведінки.

¹ Співвіднесеність із регіоном, зокрема віднесення до Центру України перелічених міст, не корелює з розподілом під час масового опитування.

Увага до мовної поведінки підлітків в умовах стихійної двомовності зумовлена також прагненням дослідити механізм, унаслідок якого така двомовність стає перехідною ланкою до одномовності на користь комунікативно потужнішої мови, бо саме в цьому механізмі українські соціолінгвісти вбачають причину поглиблення процесів зросійщення, які не тільки не вповільнилися в незалежній Україні, а навіть посилюються в деяких сферах.

В анкеті запропонували відкриті запитання, а також передбачили можливість коментарів до деяких з тих, що мали варіанти відповіді (див. Додаток Б).

Питання анкети умовно складають п'ять тематичних блоків:

1) об'єктивні відомості про опитуваних (вік, стать, місце постійного мешкання, освіта та професія батьків) – запитання 1 – 4;

2) мова спілкування в родині та на дозвіллі з друзями, у громадських місцях (неофіційна сфера) та в школі (офіційна й напівофіційна сфера) – запитання 6, 11;

3) мовні вподобання школярів у різних комунікативних ситуаціях – запитання 7 – 10;

4) оцінка школярами мовної ситуації в закладах освіти – запитання 14 – 20, 24 – 28;

5) ставлення до мовного питання (мовні права, конфлікти через мову, якість мови тощо) – запитання 12 – 13; 15 – 17, 21 – 32.

Деякі запитання можна схарактеризувати як такі, що стосуються кількох блоків. Наприклад, відповіді запитання 24 – 26 (24 – «Чи траплялися у Вас ситуації, коли Ви починали відповідати на уроці російською мовою?», 25 – «Чи траплялися такі ситуації з Вашими однокласниками?», 26 – «Як реагують на це вчителі?») свідчать, з одного боку, про мову спілкування в конкретних ситуаціях, а з іншого, – дають підстави для висновку про мовне середовище шкіл та якість мови, якою користуються учасники освітнього процесу.

Розташування запитань анкети, пропонувані варіанти відповіді, а також можливість коментувати деякі з них дали змогу, як нам здається, пом'якшити ефект «справляння бажаного враження», властивий будь-яким анкетам і особливо тим, які заповнюються в офіційній обстановці¹. Крім того, варто враховувати істотну розбіжність між самооцінкою анкетованого й об'єктивним станом речей. Приміром, непоодинокі випадки, коли школярі в анкетах позиціонували себе як монолінгви – або українськомовні, або російськомовні, вказуючи у відповідному запитанні для всіх зазначених ситуацій якусь одну мову (див. запитання 6 анкети). Проте відповіді на чотири наступні запитання, які стосуються сприймання інформації, дають підстави для висновку про їхню двомовність, оскільки школярі вказували у відповідях на запитання про пошук інформації в Інтернеті, перегляд кінофільмів, читання обома мовами. У прикінцевій частині анкети запропоновано висловитися про мовні практики вчителів (див. запитання 26), підставою для чого слугують ситуації, окреслені запитаннями 24 та 25 про те, чи траплялося анкетованому або його однокласникам на уроці починати відповідати російською мовою. Зрозуміло, що відповіді на ці запитання дають змогу уточнити тип мовної поведінки школяра й точніше характеризують мовне середовище школи. Остаточний висновок, на підставі якого анкетованого залучали до групи з певною поведінковою моделлю, робили, проаналізувавши мовну якість коментарів та відповідей на відкриті запитання, оскільки спостереження засвідчили, що типи мовної поведінки опосередковано корелюють із рівнем мовної компетенції школярів. У зв'язку з цим варто, однак, зауважити, що спеціально згадану кореляцію або її випадковість не досліджували.

¹ Соціолінгвісти застерігають дослідників, які отримують дані методом анкетування, про так званий «парадокс спостерігача», який виявляється в прагненні анкетованих підлаштуватися до очікувань людини, яка проводить опитування. У ситуації зі школярами цей ефект пов'язаний з особою вчителя, недовірою й упередженням школярів, байдужістю до будь-якого неоцінюваного навантаження або, навпаки, бравадою й бажанням пожартувати. У нашому анкетуванні, наприклад, у кільканадцятьох анкетах, які лежали в стосі одна за одною, лишилося без відповіді запитання 19 («Чи трапляється таке, що вчителі користуються російською мовою а) на уроці; б) під час перерв; в) на прогулянці чи під час позакласних заходів; г) у спілкуванні з батьками?») попри те, що варіанти відповіді пропонували й варіант «Ніколи» (поряд з іншими – «Зрідка», «Часто», «Завжди»), а також пов'язане з ним запитання 20 («Як Ви ставитеся до того, що вчителі, попри українськомовний статус школи, користуються російською мовою?»).

Особливістю цільового анкетування є також те, що його не можна вважати репрезентативним. Кількість у 100 анкет із кожного міста є довільною. Вона зумовлена винятково зручністю обрахунків і є такою, що дає змогу порівнювати результати. Кількість респондентів, яких на підставі аналізу анкет віднесено до тієї чи тієї групи за мовною поведінкою, може свідчити про реальну мовну ситуацію в навчальних закладах міст, де проводили опитування, дуже в загальних рисах (лише як вияв тенденції), оскільки так само є випадковою. Варто наголосити, що ця кількість і не була для нас важливою, адже мета анкетування – підтвердити чи спростувати типові прояви мовної поведінки школярів у двомовному середовищі шкіл, утілені в певних «ідеальних типах».

Деякі анкети було заповнено так, що змушували засумніватися, чи розуміють респонденти суть запитання, а деякі свідчили про бездумне заповнювання («відчипного») ¹, що, без сумніву, знижує цінність отриманих результатів. Щоправда, кількість таких анкет (не більше 6 % з кожного міста) не може слугувати підставою для заперечення виявлених тенденцій.

Треба також зауважити, що цільове анкетування не пов'язане з масовим опитуванням, проведеним за підтримки Фонду Фольксваген, оскільки воно мало іншу мету й проводилося раніше й за іншою методикою, – тим ціннішим вважаємо факт збігу виявлених під час обидвох анкетувань тенденцій у розвитку мовної ситуації у сфері шкільної освіти. Водночас дані масового опитування дали змогу пояснити в контексті загальнодержавної мовної ситуації деякі особливості мовної поведінки респондентів, зокрема й оцінку мовного середовища навчальних закладів, у тому чи іншому місті. У Розділі 2, наприклад, згадували про збіжність оцінок мовного середовища шкіл у Білій Церкві учнями й учителями, на відміну від Києва, Житомира й Полтави, де ці оцінки істотно відрізнялися. З огляду на тенденції, виявлені

¹ Курйозом, зокрема, вважали відповіді на запитання про причину конфліктів, пов'язаних з мовою, на яке потрібно було відповідати тільки у разі позитивної відповіді на попереднє, а саме: 27 – «Чи траплялися у Вас під час перебування в школі конфліктні ситуації через мову»; 28 – «Якщо так, то що було, на Вашу думку, причиною конфлікту?». Тож якщо на запитання 27 респонденти давали негативну відповідь, їхню відповідь на запитання 28 не враховували.

під час масового опитування, не можна не помітити, що Біла Церква відрізняється від решти міст своїм територіально-адміністративним статусом і кількістю мешканців: Житомир, Полтава, Київ – обласні центри; Київ – столиця держави, місто-мегаполіс, а Біла Церква, хоч і має чималу кількість мешканців (200 тис.), є районним центром, де оцінка мовного середовища шкіл вирізняється сильнішою позицією української мови (за одновимірним розподілом кількість тих, хто вважає, що в загальноосвітніх школах майже всі послуговуються українською мовою, у районних центрах становить 41,5 %; серед мешканців обласних центрів, а також столиці таких є 24 %; у містах із чисельністю населення понад 100 тис. – 17 %; серед мешканців міст із чисельністю від 50 до 100 тис. тих, хто обрав відповідь «Майже всі», є 34 %; більше половини таких (52 %) серед респондентів, які проживають у невеликих містечках із населенням менше 20 тис.; найбільше – серед мешканців сіл: майже 66 %). Дані масового опитування дають змогу пояснити зростання кількості школярів, які в школі демонструють добре адаптований комфортний тип мовної поведінки (двомовні учні з базовою російською мовою, які цілком комфортно почуваються в школі з українською мовою навчання) за ознакою «місто – село».

Аналіз даних масового опитування свідчить про об'єктивацію мовної ситуації в регіонах і державі загалом, а також у певних сферах функціонування мови / мов у мовній поведінці громадян. Водночас соціологічні та соціолінгвістичні дослідження мовної ситуації в Україні досі не були спрямовані на аналіз поведінкових моделей мовців, що й зумовлює істотну розбіжність показників формального та реального функціонування мов. Якщо говорити про мовну ситуацію у сфері шкільної освіти, то згадана суперечність виявляється в незбіжності кількісних показників залучених до українськомовної освіти дітей та оцінки якості мовного середовища шкіл громадянами. З'ясувати реальний стан функціонування української та інших мов у загальноосвітніх навчальних закладах можна в межах репрезентативного цільового опитування, спрямованого на аналіз мовної

поведінки учасників освітнього процесу. Таке опитування дало б змогу простежити особливості мовної ситуації у сфері освіти в окремих регіонах, особливо тих, де компактно проживають представники національних меншин і є відповідні школи.

3.2. Типи мовної поведінки українських школярів у білінгвальному середовищі навчальних закладів

3.2.1. Проблема типології мовної поведінки підлітків в умовах білінгвізму

Невипрацюваність у соціолінгвістиці дефініції поняття «мовна поведінка» ускладнює процедуру застосування соціолінгвістичних критеріїв до аналізу поведінкових проявів мовної особистості. Постулат про те, що мовленням особистість оволодіває у процесі соціалізації, оскільки воно розгортається, з одного боку, за законами певної мови, а з іншого – під впливом низки соціальних чинників [Мещеряков, Зинченко], актуалізує міждисциплінарні дослідження, що, своєю чергою, змушує лінгвістів враховувати позамовні чинники, до яких, безперечно, варто віднести й мовну ситуацію. Тож сьогодні питання типології мовної поведінки українців лишається відкритим. Дослідники здебільшого вдаються до спроби класифікувати поведінкові моделі відповідно до тих аспектів, які визначають напрями їхніх студій. Наприклад, намагаються пов'язати типи мовної поведінки із типами мовної свідомості (П. О. Селігей) [Селігей 2012], аналізують поведінкові моделі залежно від функційно-прагматичних інтенцій уживання того чи того мовного коду (І. І. Брага, зокрема, крізь призму мовної поведінки досліджує мовну особистість суржикомовця [Брага 2011: 144 – 149]), пов'язують той чи той тип мовної поведінки із мовною ситуацією в регіоні чи країні загалом (приміром, Н. П. Шумарова класифікує мовні особистості в ситуації білінгвізму на підставі мовної компетенції в українській і російській мовах і типу індивідуального білінгвізму, фактично, за мовною поведінкою [Шумарова 2000]).

Із соціолінгвістичного погляду ваги набувають такі критерії, як вік, соціально-професійні характеристики, соціальний статус. Т. О. Фудерер, наприклад, аналізує мовні особистості представників основних соціальних страт, відрефлексовані в текстах художньої прози [*Фудерер 2013*: 213 – 292]. У комунікативно-функційному аспекті пріоритетного значення набувають, як слушно зауважує І. М. Цар, особливості стратегій і тактик спілкування, зокрема в молодіжному середовищі. Надзвичайно актуальним, на думку дослідниці, є моніторинг регіональних особливостей молодіжного мовлення [*Цар 2018*: 115 – 116]. Такі різноаспектні дослідження зумовлюють появу класифікацій мовної поведінки, випрацюваних на принципово відмінних засадах. Водночас праць, у яких би було запропоновано комплексний, системний аналіз мовної поведінки сучасного українського мовця, поки що немає. Так само немає студій, у яких би було здійснено спробу на підставі численних класифікацій запропонувати типологію мовної поведінки, що враховувала б бодай декілька найважливіших критеріїв¹.

Новаторською з огляду на складність окресленої проблеми варто вважати працю Т. М. Бурди «Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва)», яка стала першим дослідженням, у якому здійснено спробу «виявити фактори впливу на кодові перемикання респондентів» [*Бурда 2002*: 12]. Досліджуючи мовну ситуацію в Києві наприкінці 90-х років ХХ ст. – на початку ХХІ ст., Т. М. Бурда, зокрема, дійшла висновку, що для київської молоді, яка «демонструє диглосний тип білінгвізму, основним фактором впливу на перехід з однієї мови на іншу є сфера спілкування». На кодові перемикання респондентів, для яких характерний недиглосний білінгвізм, – зазначає дослідниця, – найбільший вплив мають такі чинники, як «мова співрозмовника, тема спілкування та нестача лексичного запасу слів».

¹ У працях з філософії розмежовують поняття «типологізація» і «класифікація». Як зауважує М. І. Надольний, типологізацію визначають як таку класифікацію, у процесі якої виокремлюють типи, що становлять основу класифікованих множин об'єктів. Відповідно будь-яка типологія, на відміну від класифікації, полягає у випрацюванні уявлення про органічну єдність набору сутнісних ознак.

Збираючи матеріал для дослідження, Т. М. Бурда аналізувала мовну поведінку, яку демонстрували київські школярі та студенти в навчальних закладах. Дослідниця акцентує на безпосередній залежності «формування мовної поведінки індивіда від мови спілкування батьків, яка збігається з його рідною мовою». Авторка доходить висновку, що «російськомовне середовище закладає одномовний тип поведінки; у молоді з українськомовних родин формується передусім двомовний тип поведінки» [Бурда 2002: 9 – 10]. У зв'язку з цим варто наголосити, що спостереження за мовною поведінкою сучасних школярів засвідчують дещо іншу тенденцію: двомовними є всі київські школярі, незалежно від мови родинного спілкування та мовного режиму в навчальному закладі. З огляду на поширене серед соціолінгвістів переконання, що масова двомовність завжди є «перехідним етапом в асиміляційному процесі витіснення однієї мови іншою» [Масенко 2010: 99], можемо припустити, що зміцнення функціональної потужності української мови, яке зумовлює зміну її стану з мови підлеглої на мову домінуючу (у певних комунікативних сферах), спричиняє появу більшої кількості активних білінгвів, які користуються українською в цих сферах, і це використання стає для них мовною звичкою, полегшуючи її застосування і в інших сферах. Тож досвід активного використання української мови в умовах українськомовної школи в офіційній та напівофіційній комунікації російськомовними підлітками варто розглядати як механізм зміцнення її комунікативної потужності, що створює потенційні умови переходу на українську і в інших комунікативних сферах. Відповідно занепокоєння учасників міжнародного проєкту INTAS «Мовна поведінка та мовна ситуація в Україні», висловлене у висновку про те, що «незважаючи на всі позитивні зміни, що відбуваються в мовному освітньому просторі, українська мова ще не дістала належного застосування в галузі освіти» і що «рівень її престижу не адекватний її використанню» [Калиновська 2008: 231], варто витлумачувати як такий, що стосується гальмування визнаного у світовій практиці мовного планування механізму корекції мовної ситуації.

У Розділі 2 на підставі аналізу результатів масового опитування обґрунтовано висновок, що освітній простір на більшій частині території України (окрім Західного регіону) навіть для тих шкіл, статус яких задекларовано як одномовний – з українською мовою навчання, визначають як двомовний. Обґрунтовано також і деформований характер мовної ситуації, що виявляється у невідповідності декларацій про домінування української мови як державної у сфері освіти та офіційної статистики про кількість шкіл, класів за мовою навчання, чисельність учнів у них тощо реальним показникам застосування мов у навчальних закладах, що дає підстави характеризувати мовне середовище в більшості шкіл як «приховано диглосне» [Калиновська 2008: 205]. Це, безумовно, впливає на мовну поведінку учасників педагогічного дискурсу, що виявляється у значно більшій (порівняно з одномовними ситуаціями) варіативності типів мовної поведінки його учасників і, як наслідок, у неоднорідності мовного простору в закладах освіти.

Аналізуючи мовну поведінку школярів лише у зв'язку з проблемами становлення особистості мовця (а саме такою є традиція в соціолінгвістичних школах, орієнтованих на дослідження монолінгвальних ситуацій), фахівці звертають увагу на те, що її формування та реалізація відбувається в специфічних умовах, а саме:

- 1) в умовах офіційної комунікації, де комуніканти не є рівноправними;
- 2) в умовах так званого «підліткового бунту», адже школярі віком від 10 до 17 років належать до різних вікових підгруп підліткової групи.

Попри специфічність умов, наголошує К. Ф. Седов, розвиток мовної здатності в шкільному віці відбувається шляхом удосконалення саме мовної (дискурсивної) поведінки [Седов 2004: 218 – 220]. У зв'язку з цим психологи вважають підлітковий вік чи не найскладнішим періодом онтогенезу, визначаючи його як період докорінної перебудови психіки, коли закладаються основи свідомої поведінки, формуються ціннісна та мотиваційна сфери особистості. Характерною ознакою підліткового віку є

амбівалентність і парадоксальність психіки, що виявляється у внутрішніх суперечностях, невизначеності рівня вподобань, підвищеній сором'язливості, з одного боку, та агресивності, схильності обстоювати екстремальну позицію та неординарні погляди, судження й оцінки, – з іншого [Мамаева 2006: 275]. Саме в підлітковий вік особистість переживає, за спостереженнями Ж. Піаже, останню фундаментальну децентрацію, звільняючись од залежності від конкретних об'єктів у полі сприйняття світу й починаючи ставитися до світу в сенсі того, як його можна змінити [Шэффер 2003: 104 –105]. Проте було б помилкою твердити, що всі ці зміни сконцентровані винятково на школі. Психологи та лінгвісти розглядають мовну діяльність підлітка у двох сферах спілкування – формальній (навчальній) сфері та неформальній (родинно-побутовій і сфері дозвілля) [Мацько 2006: 2]. Зрозуміло, що в кожній зі сфер поведінкові стереотипи можуть істотно відрізнятися, хоч, звісно, можуть і збігатися. У своїй мовній поведінці в школі підліток як конкретна мовна особистість змушений пристосовуватися до різних вимог (як формальних, пов'язаних із навчальним процесом, спілкуванням з учителями, так і неформальних, зумовлених стосунками з однолітками), що й спричиняє перемикання кодів [Крысин 2000: 61 – 64]. Один із респондентів цільового анкетування характеризує свої мовні практики та настанови щодо використання мов, зокрема, так: *«Я розмовляю українською мовою в родині та обома мовами у суспільстві. Я підтримую позицію єдиної офіційної мови – української, та існування іншомовних шкіл на теренах нашої країни»* (З анкети київського школяра).

Розглядаючи особливості мовного буття школярів, маємо враховувати й різноманітні соціально-психологічні характеристики особистостей, що, безперечно, також впливають на їхню мовну поведінку [Седов 2004: 245].

З огляду на зазначене можемо твердити, що мовна ситуація в школі – це найформальніший рівень у системі чинників, які формують мовну поведінку конкретного мовця-підлітка. Адже школа, за спостереженнями й висновками Н. П. Шумарової, не може протистояти впливу мовного оточення

[Шумарова 1995: 102]. Однак «формальний» тут варто розуміти не як другорядний, малозначущий, а як «зовнішній» щодо особистості, об'єктивний, отже, такий, до якого мовна особистість мусить пристосовуватися. Власне, типи мовної поведінки підлітків у школі витлумачуватимемо як типи такого пристосування. Іншими словами, йдеться про співвідношення в мовній поведінці, яку демонструють українські школярі в закладах освіти, між першою, базовою, та небазовою мовами [Труб 2007: 66].

3.2.2. Типи мовної поведінки сучасних школярів в умовах українсько-російського білінгвізму (за результатами спостереження)

З огляду на реальну мовну ситуацію в Україні, зокрема й у сфері шкільної освіти, типологію моделей мовної поведінки підлітків у школі розробляли так, щоб у ній було враховано два основні типи мовних особистостей (за мовою повсякденного спілкування) – українськомовні в родині діти та російськомовні. Варто наголосити, що узагальнені типи є ідеальними моделями, і не всі з них трапляються в сучасній українській школі, дарма що й були реальними в попередні історичні епохи за іншої мовної ситуації. Неспівмірність груп за кількістю школярів у різних містах корелює із мовною ситуацією в регіонах, а також зумовлена змінами мовної ситуації в державі, що відбулися впродовж часу, поки тривало дослідження.

На підставі спостережень та анкетування на першому етапі дослідження дійшли висновку, що в загальноосвітніх школах, для яких у багатьох регіонах характерна взаємодія української та російської мов, учні демонструють такі типи мовної поведінки (називали їх за рівнем мовної адаптації):

1) **природний комфортний** (українськомовні діти в українськомовному середовищі або російськомовні діти в російськомовному середовищі) – для Києва, де проводили спостереження, така поведінка не є

домінантною через різноманітні соціально-мовні деформації, про які йтиметься нижче ¹;

2) природний некомфортний (українськомовні діти в українськомовній школі, які обирають для спілкування з однолітками російську мову, через те що вона домінує в неформальній комунікації підлітків і у зв'язку з цим сприймається ними як престижніша; зворотна ситуація – російськомовні діти в російській школі, які обирають для спілкування з однолітками українську мову як престижнішу для неформальної комунікації, – для України не є реальною);

3) добре адаптований комфортний (російськомовні діти в українськомовному середовищі, які вільно перемикають коди залежно від ситуації, не відчуваючи при цьому дискомфорту й труднощів; зауважимо, що зворотна модель – українськомовні діти, добре адаптовані в російськомовній школі, була поширеною за радянських часів, проте не є типовою для сучасної України);

4) не цілком адаптований комфортний (російськомовні діти в українськомовній школі, які досить вільно перемикають коди залежно від ситуації, але припускаються великої кількості різнотипних мовних помилок або, зрідка, вдаються до мовного змішування; інколи такі діти «забувають» автоматично перемкнути коди, але роблять це одразу після нагадування);

5) слабо адаптований некомфортний (російськомовні діти в українськомовній школі, яким важко перемикати коди – такі діти і на уроці починають відповідати російською мовою, демонструють стійку російськомовність у спілкуванні навіть з українськомовними вчителями на перервах та в позашкільних заходах, почувши зауваження про недотримання мовного режиму, вдаються до мовного змішування; надзвичайно погано пишуть українською мовою, їм важко переказувати українські тексти);

¹ Принагідно зауважимо, що впродовж років, які минули від першого етапу дослідження (2013 р.), зміни в мовній ситуації Києва позначилися й на мовному середовищі шкіл. Сьогодні помітно збільшало українськомовних дітей у класах. Натомість звуження мережі закладів/класів із викладанням російською мовою зумовлює зменшення кількості російськомовних дітей, яких за особливостями мовної поведінки в школі можна віднести до природного комфортного типу.

б) неадаптований некомфортний (російськомовні або українськомовні діти, які не здатні до перемикання кодів в іншомовному оточенні – за українських реалій це радше гіпотетичний тип).

Схарактеризуймо типові моделі мовної поведінки українських школярів в умовах білінгвізму докладніше на підставі даних, отриманих у результаті включеного спостереження.

Природний комфортний тип мовної поведінки спостерігали на прикладі українськомовних дітей у школі з українською мовою навчання. На етапі спостереження таких школярів у класі, де проводили спостереження, виявилось троє. Заповнюючи анкети, ці діти обрали українську мову мовою спілкування в родині (з батьками, дідусями й бабусями та іншими родичами), під час навчання – і на уроках, і на перервах з учителями та однокласниками, і на дозвіллі – з друзями, відвідуючи магазини, кінотеатри тощо. Двоє з опитаних, за їхніми відповідями в анкетах, *ніколи* або *майже ніколи* не переходять з української мови на російську (хоча спостереження засвідчують ситуації, у яких такий перехід усе-таки відбувається, – це цитування прецедентних феноменів, популярних у підлітковій субкультурі, мовна гра (інсценізація, передражнювання тощо)). Варто зазначити, що всі опитані з цією поведінковою моделлю є двомовними: у них, зокрема, не виникає труднощів або незручностей з пошуком в Інтернеті інформації російською мовою, усі вони інколи переглядають російською кінофільми, усім доводиться читати і українською, і російською; одній дівчинці (вона пише про це в анкеті) однаково зручно читати і тією, і тією мовою і художню літературу, і періодику; іншій – зручніше читати періодику російською мовою (йдеться про молодіжні журнали). Для читання навчальної літератури всі опитані, які демонструють природний комфортний тип мовної поведінки, віддають перевагу українській мові. Усі троє оцінили мовне середовище у своїй школі як двомовне, у якому українська й російська мови використовуються приблизно навпіл – кожна у своїй ситуації: українська – на уроках, російська – на перервах. Один школяр, хоч українська є для нього

мовою родинного спілкування, розмовляючи з однокласниками на перервах, переходить на російську – причину цього в усній бесіді він пояснив тим, що в його класі немає, крім нього, дітей з рідною українською, що всі його друзі в неформальному спілкуванні – російськомовні, водночас він добре володіє російською мовою, відвідує відповідний урок, тож не бачить для себе проблеми спілкуватися російською. Двоє інших опитаних із цим типом мовної поведінки навчаються в одному класі, дружать між собою, тож у них не виникає ситуацій переходу з однієї мови на іншу; ба більше, цей тип поведінки вони поширюють і на інших однокласників, спілкуючись українською з усіма.

Усім українськомовним дітям подобається навчатися в українськомовній школі, проте всі вони помічають, що вчителі переходять на російську мову, двоє з опитаних незадоволені цим, бо *це змушує їх підлаштовуватися під учителів*¹. Одна дівчинка вважає, що в українській школі всі вчителі мають розмовляти тільки українською мовою, саме тому вона б заборонила вчителям переходити на російську мову. Один з опитаних вважає, що поза уроками вчителі можуть зрідка переходити на російську мову, якщо їх так краще розуміють деякі учні. Водночас усі опитані зазначили, що реальна двомовність школи має негативні наслідки, бо, перебуваючи у двомовному середовищі, учні не знають на високому рівні ні української, ні російської мов, а також тому, що під час паралельного використання мови сплутуються, внаслідок чого діти роблять більше мовних помилок.

Діти, які демонструють **природний комфортний тип** мовної поведінки, досить високо оцінюють власний рівень мовної компетентності: усі троє обрали варіант в анкеті *зрідка припускаюся мовних помилок* (об'єктивно їхні знання з мови та літератури оцінено балами високого рівня, тобто 10 – 12 балами); усі троє зауважують чужі мовні огріхи, одну з опитаних такі помилки дратують, проте ніхто з них не вказує на помилки в

¹ У відповідях, наведених як приклади в цьому розділі, як і вище в тексті, збережено особливості слововживання й орфографії респондентів.

мовленні інших. Усі троє вважають, що їхнє право *говорити українською мовою* в школі цілком забезпечене, проте двоє хочуть, щоб усі вчителі користувалися лише українською.

Аналізуючи мовну поведінку цього типу, важко уникнути міркувань про проблеми формування мовної свідомості як системи знань, почуттів, оцінок і настанов щодо мови та мовної дійсності [Селігей 2012: 13], з одного боку, та забезпечення мовних прав українськомовних учнів, з іншого [Данилевська 2012: 270 – 277]. Принагідно зауважимо, що феномен мовної стійкості, якщо абстрагуватися від настанов морального характеру, безпосередньо пов'язаний з психічними характеристиками особистості, з її здатністю протистояти диктатові середовища. Саме тому трапляється й такий тип мовної поведінки, коли українськомовна дитина навіть в українськомовній школі цілком відмовляється від спілкування українською з однолітками в неформальному спілкуванні, нерідко соромлячись своєї українськомовності або комплексуючи через неї. Такий тип мовної поведінки назвали **природним некомфортним**.

Школярі, які демонструють третій, за нашою типологією, тип мовної поведінки – **добре адаптований комфортний**, – становлять більшість у нашому дослідженні (десятеро учнів). Це двомовні (деякі – навіть у родині) діти, які обрали мовою спілкування в родині та на дозвіллі обидві мови, а під час навчання та на перервах з учителями – українську. Такі діти найчастіше шукають інформацію в Інтернеті, переглядають кінофільми, читають і тією, і тією мовою, зауважуючи при цьому, що навчальну літературу їм зручніше читати українською. Вони оцінюють мовне середовище своєї школи як двомовне, у якому українська й російська мови використовуються приблизно навіпіл – кожна у своїй ситуації: українська на уроках, російська на перервах (7 з 10); або як здебільшого українськомовне, у якому зрідка трапляються ситуації, коли хтось користується російською (3 відповіді). Усі опитані з цим типом мовної поведінки часто переходять з мови на мову, причому з російської на українську – *дуже часто* (без вказівки на ситуацію –

3 відповіді); здебільшого в школі з учителями (7 відповідей); інколи з родичами (3 відповіді), інколи, коли до мене звертаються українською мовою незнайомі люди (3 відповіді); лише з учителями (1 опитаний). Про частотність перемикання кодів школярами цієї групи свідчать такі приклади: 1) Учень-десятикласник підійшов до вчительки зарубіжної літератури, щоб уточнити, яку додаткову роботу йому можна зробити, щоб поліпшити семестрову оцінку.

А.: У мене, здається, є ненаписані роботи? Що мені зробити, щоб Ви, не вагаючись, поставили десятку?

Учителька: Зараз подивлюся. Здається, ти не написав есе за романом «Червоне і чорне».

А.: О, клас. То можна я напишу?

(У цей момент підходить ще один учень, однокласник Андрія).

М. (звертаючись до Андрія): Много хвостов?

А.: Да нет. Одна работа. Эссе по Стендалю. (Далі продовжує розмову з вчителькою). То я напишу на наступний урок. Може, ще якусь презентацію зробити?

М.: Можна ми разом з Андрієм зробимо презентацію?

Учителька: Не нахабнійте, хлопці. Вам як мед, то й ложкою.

А. (до однокласника): Макс, наглость – второе счастье. (До вчительки). У зошиті написати чи на окремому аркуші? (Зі спостережень); 2) Двоє учнів-семикласників перемовляються на уроці, складаючи кросворд.

Н: Ты смотришь эту программу?

О.: Какую?

Н.: Ну такая программа. Ее ведет Дмитрий Комаров, вспомнил – «Світ навиворіт». Там усякі такі цікаві сюжети... Про подорожі. Прикольні.

На зауваження вчителя реагують миттєвими репліками.

Н: Ми за темою уроку.

О: Там просто сюжет був про лицарські турніри (Зі спостережень).

Ці діти досить високо оцінюють рівень своєї мовної компетентності,

хоча й визнають, що припускаються мовних помилок (об'єктивно вони демонструють високий та достатній рівень навчальних досягнень з мов – 9 – 11 балів). При цьому, відповідаючи на запитання про те, чи помиляються вони, говорячи *українською* мовою, обрали відповідь *так* – 1; *дуже рідко* – 7; *ніколи* – 2. Помилки, які в них трапляються в мовленні, здебільшого зумовлені їхньою двомовністю, пор.: *у якості приклада може слугувати; проявляла у відношенні до нього; жага досягти успіху; легче; гіден белетризації*. Подібні (зворотні) помилки трапляються і в російському мовленні дітей. Наприклад, у тексті, написаному від руки по-російськи, ужито написання *комп'ютер*.

Кількісно такі самі результати отримали на аналогічне запитання, яке стосувалося помилок у мовленні *російською*, хоча вибір відповідей залежно від мови в деякого з респондентів відрізнявся: один школяр упевненіше почувався в українській мові, інший – у російській. Прикметно, що помилки в мовленні інших помічають майже всі респонденти цієї групи – восьмеро з десятих: чотирьох такі помилки дратують, а четверо жартують з цього приводу.

Варто зазначити, що з опитаних цієї групи 6 осіб відвідують уроки російської мови, а 4 – не відвідують. З тих, хто відвідує, лише одна учениця зауважила, що це відповідає її власним бажанням: *бо хочу знати цю мову, адже для мене російська – мова родинного спілкування*. Інші обирали відповідь *бо такий урок є в розкладі занять або бо так хочуть мої батьки*.

Дев'ятеро з десятих опитаних, яких за типом мовної поведінки в школі об'єднали в цю групу, віддадуть колись своїх дітей до українськомовної школи; одна учениця обрала варіант *важко відповісти*. При цьому на запитання *Чи хотіли б Ви навчатися в школі з російською мовою навчання?* ствердну відповідь обрав 1 школяр; одна відповідь – *мені байдуже*.

Діти, які демонструють **добре адаптований комфортний тип** мовної поведінки, звертають увагу на мовлення вчителів, причому перемикування кодів сприймають позитивно 3 особи (*подобається, бо так мені простіше*

спілкуватися з учителями); нейтрально – 2 особи (мені це байдуже, я не звертаю жодної уваги на мову; бо я можу розмовляти двома мовами); негативно – 5 осіб (мені це не подобається, бо я весь час змушений перемикатися з мови на мову; бо я мушу підлаштовуватися під учителів).

Відповіді на запитання про те, які наслідки має реальна двомовність школи, розподілено так: це не має жодних наслідків – 3 особи; наслідки позитивні, бо ми отримуємо досвід користування двома мовами, уживаними на території України, – 3 особи; наслідки негативні, бо, перебуваючи у двомовному середовищі, ми не знаємо на високому рівні ні тієї, ні тієї мови – жодної відповіді; наслідки негативні, бо мови під час паралельного використання сплутуються, через що ми робимо більше помилок – 4 особи.

Як бачимо, мовці з такою мовною поведінкою обстоюють здебільшого нейтрально-позитивне ставлення до двомовності, хоча не рідкість – критична оцінка двомовного середовища в освіті. Привертає увагу неконфліктність мовної поведінки цього типу: лише один школяр згадав про мовні конфлікти в школі, пов'язані з перекручуванням його власного імені (за документами він *Поддубний Нікіта*, і саме на такому варіанті імені наполягає в усіх ситуаціях), хоча зауважує, що деформації мовного середовища можна цілком виправдати пострадянським статусом сучасної України, пор.: *Ми всі прекрасно розуміємо, що дуже багато вчителів росли в радянських родинах, тому таким учителям важко завжди говорити українською. Особисто для мене – немає значення, яку мову використовувати. Я вважаю, що знаю і російську, і українську мови на достатньому рівні* (З анкети київського школяра).

До поширених у київських школах типів мовної поведінки належить також **не цілком адаптований комфортний тип**, хоча кількість мовців, які його демонструють, істотно відрізняється в різних школах. Ця відмінність зумовлена типом школи (загальноосвітня чи гімназія або ліцей), її престижем (школи в центрі столиці намагаються надавати своїм вихованцям якісну освіту, тож і вимоги до учнів у таких школах вищі, ніж у тих, які не дбають

про високі місця в рейтингах столичних навчальних закладів), розташуванням тощо. У школі, що правила нам за дослідний майданчик, 3-поміж старшокласників обрали моделями цього типу двох учнів.

Обидва опитаних назвали мовою спілкування для більшості з перелічених в анкеті ситуацій російську. Один школяр користується українською лише на уроках, а інший – ще й на перервах з учителями (варто зауважити, що цей хлопчик етнічно – напівросіянин-напівтурок, в Україну приїхав з матір'ю, а українську мову почав вивчати, опинившись у 5-му класі в українській школі; тож у ситуаціях родинного спілкування він вказав ще й турецьку мову, тобто фактично він є тримовним). Обидва опитаних здебільшого російською мовою шукають інформацію в Інтернеті, переглядають кінофільми, а для роботи з навчальною літературою віддають перевагу українській. Один зі школярів оцінив свою здатність до перемикання кодів як *дуже часто*, не вказавши, з якої мови на яку та в яких ситуаціях відбуваються ці перемикання. Інший зауважив, що переходить з російської на українську *тільки в школі з учителями*. Про навчання в українськомовній школі і один, і другий висловилися так: *мені це байдуже, бо для мене немає значення, якою мовою говорити*. Проте один написав, що колись віддасть своїх дітей до української школи, інший – той, що з російсько-турецьким корінням, – обрав відповідь *важко відповісти*. Один із них оцінив мовне середовище у своїй школі як таке, у якому українська та російська мови використовуються приблизно навпіл – кожна у своїй ситуації: українська – на уроках, російська – на перервах. Інший вважає, що в школі переважає українська мова, лише зрідка трапляються ситуації, коли хтось користується російською мовою. Прикметно, що обидва, об'єктивно демонструючи близький до середнього рівень навчальних досягнень з української мови (7 – інколи 6 і навіть 5 балів), досить високо оцінюють свою мовну компетентність: на запитання про мовні помилки у власному мовленні вони обрали варіант *дуже рідко* для української мови та *ніколи* для російської (причому ні той, ні інший не відвідують уроки російської). Про

характер їхніх помилок свідчать такі приклади (з писемного мовлення): *логічно розсуджати греки при осаді міста; пересувна конструкція у виді коня; кінь був пустий усередині*. Труднощі в таких дітей можуть викликати найпростіші українські слова, пор.: *Рис-са пишеться з двома с? Як можна на українській перекласти слово «вор»?* (Уточнювальні запитання під час письмової роботи).

Обидва учні з цим типом мовної поведінки не звертають уваги на мовні помилки однокласників, зазначивши, що їм *байдуже, як говорять люди*. Так само обидва не звертають уваги на перемикання кодів у мовленні вчителів з тим самим поясненням – *байдуже, я не звертаю жодної уваги на мову*. З байдужістю поставилися обидва до запитання про можливість навчатися в школі з російською мовою викладання.

Обидва зрідка, за їхньою власною оцінкою, починають відповідати на уроках російською мовою (за спостереженням такі ситуації в обидвох трапляються часто – по кілька разів на день), зрідка помічають вони такі перемикання і в однокласників. За їхньою оцінкою, вчителі ніяк не реагують на такі порушення мовного режиму, продовжуючи урок, ніби нічого й не сталося. Щоправда, один все-таки помічав, що *дехто з учителів робить зауваження про дотримання мовного режиму*. Ні в одного, ні в другого не траплялося мовних конфліктів у школі; ні той, ні той не бажали б щось змінити в мовному середовищі школи. Реальна двомовність, на думку одного, – не має жодних наслідків; інший ці наслідки оцінює як позитивні, бо отримує досвід користування двома мовами, уживаними на території України. Один з учнів висловився з приводу своїх мовних прав, пор.: *На мою думку, людина має право говорити на тій мові, на якій їй зручно. Нав'язувати мови – це злочин проти людини*.

Як бачимо, попри істотні розбіжності індивідуальних соціально-психічних характеристик, і ці діти, опинившись в умовах української школи, демонструють типологічно подібну мовну поведінку, що свідчить про прийнятність обраної методики.

Результати спостереження за мовною поведінкою школярів дають підстави констатувати її істотну варіативність в умовах українсько-російського білінгвізму сучасних українських шкіл. Адаптивні механізми поведінки, і мовної зокрема, визначають більшу, порівняно з одномовними ситуаціями, кількість її типів, унаслідок чого посилюється неоднорідність мовного простору в закладах освіти. Двомовні практики тією чи тією мірою властиві дітям із функційно першою і українською, і російською мовою, оскільки вони продукуються під впливом неформального спілкування поза уроками. Рівень комфортності мовного середовища почасти зумовлений компетентністю мовців в українській мові, а почасти мовними звичками, сформованими в сім'ї, та психологічним кліматом у класних колективах.

Спроба випрацювати типологію моделей мовної поведінки в умовах українсько-російського білінгвізму відкриває перспективи розроблення ефективних методик корекції комунікативних навичок школярів. Це завдання узгоджується з метою мовної освіти відповідно до концепції Нової української школи, у якій мовну компетенцію школярів визначено як ключову. З огляду на це потребує посилення комунікативна (мовленнєва) лінія в змісті шкільних курсів української мови.

3.3. Характеристика найпоширеніших типів мовної поведінки сучасних українських школярів у двомовному середовищі (за результатами анкетування)

3.3.1. Природний комфортний тип

Кількісний склад груп за типом мовної поведінки в населених пунктах, де проводили анкетування, зумовлений кількома чинниками. По-перше, поширеність типів мовної поведінки школярів корелює із конфігурацією мовної ситуації в тому чи тому місті. Наприклад, кількість школярів із природним комфортним типом мовної поведінки в школі прогнозовано є вищою в Білій Церкві або Черкасах, ніж у Києві. Що стосується Києва, то, як

зазначали вище, у столиці такий тип мовної поведінки учнів не належить до найпоширеніших, оскільки мало знайдеться класів, де українська домінує в неформальному спілкуванні або де обидві мови використовуються кожна у своїй неформальній групі. Характеризуючи мовну ситуацію в столичних закладах освіти, Л. Т. Масенко зауважує: «Як на початку 90-х, так і зараз у більшості київських шкіл українськомовні діти становлять меншість (часто це всього дві-три дитини)» [Масенко]. Саме цей факт спонукав залучити до анкетування старшокласників, які навчаються у престижних київських школах, де відсоток українськомовних учнів вищий. У Києві, зокрема, анкети поширювали серед учнів двох навчальних закладів – Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету ім. Тараса Шевченка та ліцею «Наукова зміна».

По-друге, кількісний склад груп школярів за типом мовної поведінки зумовлений типом школи та її розташуванням у місті. Приміром, велику кількість анкетованих, яких на підставі аналізу анкет віднесли до природного комфортного типу поведінки в Житомирі, можна пояснити тим, що частину анкет зібрано не в самому Житомирі, а районних центрах Житомирської області, де кількість російськомовних менша. Тож важливо наголосити, що подані в таблиці 3.1 узагальнені дані про кількісний склад груп школярів, які демонструють під час навчання різні типи мовної поведінки, не є репрезентативними.

Таблиця 3.1

Кількісний склад груп школярів за типом мовної поведінки під час навчання в містах, де проводили анкетування, %

Місто	Природний комфортний	Добре адаптований комфортний	Не цілком адаптований комфортний
Житомир	78	22	–
Київ	41	56	3
Біла Церква	84	16	–
Полтава	45	48	7
Черкаси	93	7	–

Підставою для висновку про тип мовної поведінки слугували відповіді на запитання анкети про мову спілкування в родині та на дозвіллі, оскільки в ситуаціях, що виникають під час навчання, майже всі опитані закономірно вказували на українську мову як на єдино можливу. Щоправда, школярі-полтавці обирали варіант «Обидві мови» навіть для уроків (15,5 % дітей із природним комфортним типом мовної поведінки) та для ситуацій спілкування з учителями (44 %). Підлітки з Білої Церкви обирали варіант «Обидві мови» для ситуацій спілкування в родині та неформальній комунікації з однолітками: кількість таких відповідей становить від 27 % (спілкування з матір'ю) до 44 % (спілкування з друзями).

Додатковим показником, на підставі якого визначали належність анкетованих до групи з природним комфортним типом мовної поведінки, була відповідь на запитання «Чи траплялися ситуації, коли Ви починали відповідати на уроці російською мовою?», оскільки позитивна відповідь на нього може свідчити про те, що функційно першою є все-таки російська мова (у дітей з природним комфортним типом мовної поведінки в українськомовній школі функційно першою є українська мова).

Отже, кількість учнів-старшокласників, які демонструють у школі природний комфортний тип мовної поведінки, відрізняється в містах проведення анкетування, а саме: у Черкасах кількість таких опитаних становить 93 %, у Білій Церкві – 84 %, Житомирі – 78 %, Полтаві – 45 %, Києві – 41 %.

Варто наголосити, що реакції на запитання під час цільового анкетування виявилися більш строкатими порівняно з тими, які отримали на невеликій кількості опитаних на першому етапі дослідження. Іще розмаїтіші реакції пропонували анкетовані в Полтаві та Білій Церкві (як зауважували вище, характерна особливість анкет із цих міст – вибір варіанта «Обидві мови» для більшості передбачених ситуацій, що, безперечно, ускладнювало поділ на групи за типом мовної поведінки в школі).

Проаналізуємо особливості мовної поведінки українськомовних дітей в міських школах Житомира, Києва, Білої Церкви, Полтави й Черкас з українською мовою навчання докладніше.

Як уже йшлося, висновок про функційно першу мову в респондентів (а саме цей критерій є визначальним для виокремлення школярів з природним комфортним типом мовної поведінки) робили на підставі відповідей на запитання анкети про мову спілкування в родині та на дозвіллі. Аналізуючи отримані дані, звернули увагу, що, хоч для більшості ситуацій українськомовні підлітки обирали українську мову, до двомовних практик вони вдаються навіть у родинній комунікації (результати анкетування узагальнено в таблиці 3.2), а в умовах неформального спілкування в школі такі практики трапляються ще частіше. Варто наголосити, що для виокремлення цього типу мовної поведінки брали до уваги насамперед відповіді про використання української і російської мов, а не варіант «Обидві мови», яким, як можна припустити, школярі позначали суржик.

Таблиця 3.2

Розподіл відповідей серед школярів з природним комфортним типом мовної поведінки на запитання про мову спілкування в різних ситуаціях у містах проведення анкетування (абсолютні показники)

Сфери спілкування	Житомир 78			Київ 41			Біла Церква 84			Полтава 45			Черкаси 93		
	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві
З матір'ю	63	1	14	37		4	58	3	23	22		19	86	2	6
З батьком	60	1	12	39	1	1	52	2	28	23	2	16	83	2	8
З дідусями/ бабусями	68	3	7	41			57	4	31	29		15	82	2	5
З іншими родичами	52	1	25	33		8	45		35	11	1	31	78	3	12
На уроках	70		8	40		1	74		6	41		7	91		2
На перервах з учителями	67		13	39		2	76		9	22	2	20	89		3
На перервах з одноклас- никами	49	2	28	31	2	8	57		26	6	4	32	77	5	9
З друзями	47	2	29	25	3	13	44	1	37	9	5	30	75	8	16
У громад- ських місцях	39	1	39	29	1	11	59	1	23	18	4	23	71	8	18

Висновок про тип мовної поведінки корелює також із відповідями на запитання про те, чи трапляються ситуації, коли школярі на уроці починають відповідати російською мовою: у дітей з природним комфортним типом

мовної поведінки, тобто українськомовних у школі з українською мовою навчання, такі ситуації або не виникають зовсім, або трапляються рідко. Зокрема серед київських старшокласників відповідь «Ніколи» на запитання 24 анкети обрали 37 із 41 (четверо респондентів оцінили ймовірність таких ситуацій для себе варіантом «Зрідка»). Майже 70 % українськомовних підлітків із Черкас, відповідаючи на аналізоване запитання, так само обрали відповідь «Ніколи». Водночас варто наголосити, що відповідь на це запитання не була релевантною для полтавців, оскільки переважна більшість опитаних школярів (84 %) вказали в анкетах, що такі ситуації в них трапляються. Стосовно групи українськомовних дітей, то таких, які обрали варіант «Ніколи», виявилось десятеро (з 45); 31 школяр зазначив, що таке трапляється «Зрідка», а 3 учні – «Часто» (без відповіді це запитання залишив один анкетований). Для Житомира та Білої Церкви запитання 24 «Чи траплялися ситуації, коли Ви починали відповідати на уроці російською мовою?» слугувало певним маркером мовної поведінки, бо більшість дітей, які обирали для різних комунікативних ситуацій українську мову, давали на нього відповідь «Ніколи» (від 53 % в Житомирі до 61 % в Білій Церкві) або «Зрідка».

На підставі аналізу анкет, зібраних в усіх містах, можна зробити висновок, що українськомовні підлітки використовують російську мову в тих або тих ситуаціях поза школою. Зокрема в родинній комунікації послуговуються російською від 1,5 % до 4 % школярів із Житомира, від 66 % до 90 % киян, від 3,5 % до 5 % дітей, які мешкають у Білій Церкві, від 2 % до 4,5 % полтавців, від 2 % до 3 % черкасців. Варто наголосити, що в групі українськомовних учнів є такі, які вказали, що користуються обома мовами, спілкуючись у родині з одним із батьків (4 респонденти в Києві, 8 респондентів у Житомирі, 28 респондентів у Білій Церкві, 19 респондентів у Полтаві, 8 респондентів у Черкасах) або з іншими родичами (у Житомирі – 11 учасників анкетування, у Києві – 8, у Білій Церкві – 35, у Полтаві – 31, у Черкасах – 12).

Характерно, що двомовні практики, до яких удаються підлітки, стають активнішими відповідно до розширення кола соціальних контактів: якщо в родинному спілкуванні перемикання з української на російську визнали за собою від 1,5 % опитаних, то в середовищі друзів – від 2,5 % (найнижчий показник зафіксовано в Житомирі) до 11 % (у Полтаві). Якщо ж брати до уваги відповіді респондентів стосовно використання обох мов, то отримуємо ще вищі показники, пор.: спілкуючись із друзями, обидві мови використовує кожен п'ятий українськомовний підліток із Житомира та Черкас, кожен третій киянин, майже половина школярів із Білої Церкви і шість із десяти юних мешканців Полтави.

Варто зазначити, що така мовна поведінка зумовлена конфігурацією мовної ситуації в містах, де проводили анкетування. Цілком закономірним видається результат опитування в Києві: тут у групі українськомовних у родині дітей 20 опитаних (загальна кількість – 41 особа), тобто майже 50 %, зазначили, що в певних ситуаціях спілкуються обома вживаними в Києві мовами, або вказали, що інколи послуговуються російською. Відповідаючи на запитання про те, чи часто вони переходять на мову співрозмовника, 56 % українськомовних київських підлітків обрало відповідь «З українською на російську дуже часто».

Порівняймо відповіді на це запитання в інших містах, де проводили анкетування. Серед житомирців тих, хто відповів, що часто переходить з української мови на російську мову співрозмовника, виявилось трохи більше 20 % (цей результат, як бачимо, корелює із кількістю тих, хто користується російською або обома мовами, спілкуючись із друзями). У Білій Церкві та Полтаві кількість тих українськомовних респондентів, які поінформували, що часто перемикаються з української мови на російську, становить майже 30 %. У Черкасах таких виявилось 15 %.

Про зумовленість мовної поведінки школярів мовною ситуацією в місті свідчать відповіді на запитання про мову спілкування в громадських місцях. Зокрема в Києві і Білій Церкві українською мовою за таких умов

користуються, за самохарактеристикою респондентів, 70 % опитаних українськомовних підлітків; у Житомирі – 50 %; у Черкасах – 76 %; у Полтаві – 40 %. Доволі високі показники мовної стійкості в середовищі київської молоді можна пояснити ставленням українськомовних киян до мовного питання після початку російської агресії проти України (саме в цей період проводили анкетування) і помітним зростанням престижу української мови в столиці після Революції Гідності. Прикметно, зокрема, що російську мову для спілкування в громадських місцях обрало менше 2,5 % опитаних українськомовних старшокласників. Що ж до Полтави, то на запитання про мову спілкування в громадських місцях багато школярів, яких на підставі аналізу анкет віднесли до групи з природним комфортним типом мовної поведінки, обрало відповідь «Обидві мови» (51 %), натомість відповідь «Російська» зафіксовано в 9 % анкет.

Учнів з природним комфортним типом мовної поведінки, які демонструють фактичну двомовність, відрізняли від двомовних дітей з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки (із функційно першою російською мовою) за переважанням української мови в більшості ситуацій, а також за їхньою власною оцінкою, про яку робили висновок на підставі відповіді на запитання 12 анкети («Як Ви ставитеся до того, що навчаєтеся в українськомовній школі?»), серед відповідей на яке є варіант «Мені це подобається, бо українська мова є для мене мовою родинного спілкування».

Для школярів Полтави, які для більшості комунікативних ситуацій обирали варіант «Обидві мови», про що йшлося вище, вирішальне значення для розподілу за типами мовної поведінки мав вибір варіантів, у яких фігурувала російська мова. Зокрема до групи школярів з природним комфортним типом мовної поведінки, тобто українськомовних, залучали тих, які **не вказували** російську мову для більшості окреслених ситуацій, а обирали українську або обидві. Наприклад, оцінюючи спілкування в родині, російську мову засвідчено лише трьома реакціями: у спілкуванні з батьком – 2 респонденти, з іншими родичами – 1 респондент, хоч варіант «Обидві

мови» обрали відповідно 16 та 31 респондент. У зв'язку з цим є підстави припускати, що варіантом «Обидві мови» анкетовані намагалися позначити суржик, про який часто писали у відкритій частині анкети, пор.: [«Як Ви ставитеся до того, що вчителі, попри українськомовний статус школи, користуються російською мовою?»] *Мені байдуже, адже через суржик в Полтаві логічно, що деякі учителі користуються російською мовою, тим паче, що деякі з них вирости в Південно-Східній Україні* (З анкети школяра з Полтави).

Водночас на українську як на мову родинного спілкування вказали 32 опитані старшокласники з Полтави, яких на підставі аналізу анкет залучили до групи з природним комфортним типом мовної поведінки, тобто 71 %.

Серед опитаних школярів Житомира, яких на підставі анкет віднесено до групи з природним комфортним типом мовної поведінки, українську назвали мовою родинного спілкування 70 %. Варто зауважити, що прямо запитання про мову родинного спілкування не ставили: варіант із таким формулюванням фігурував серед інших у запитанні про те, як учні ставляться до того, що навчаються в школі з українською мовою викладання, і які причини такого їхнього ставлення. Багато дітей з аналізованим типом мовної поведінки обирали варіант «Мені це подобається, бо я живу в Україні, тож знання української мови стане мені в пригоді в подальшому житті» (серед житомирців цей варіант обрало майже 40 % українськомовних дітей). Утім, були й такі, хто обирав варіант «Мені це байдуже, бо для мене не має значення, якою мовою говорити» (у Житомирі таких виявилось майже 6,5 % серед українськомовних).

Серед українськомовних підлітків-черкасців наголосили на тому, що навчання в українській школі зумовлено тим, що українська мова є для них мовою родинного спілкування, 73 % опитаних. У Києві кількість тих, хто обрав таку саму відповідь, найвища – понад 90 %, що вкотре доводить високий рівень мовної свідомості українськомовних киян.

Київські українськомовні школярі, в анкетах яких є вказівки на їхню двомовність (таких, як зазначали вище, виявилось двадцять осіб), так оцінили те, наскільки часто вони переходять на мову співрозмовника: дуже часто – 7 осіб; інколи, коли до мене звертаються іншою мовою незнайомі люди, – 8 осіб, дуже рідко – 3; ніколи – 1; залишила запитання без відповіді 1 особа.

Серед українськомовних підлітків, які в анкетах для всіх ситуацій мовою спілкування обрали українську (21 особа), відповіді на запитання 11 анкети («Чи переходите Ви на мову співрозмовника?») засвідчують помітнішу мовну стійкість, пор.: дуже часто – 5 респондентів; інколи, коли до мене звертаються іншою мовою незнайомі люди, – 4 респонденти, дуже рідко – 5; ніколи – 6; в одній анкеті запитання залишили без відповіді.

Для опитаних у Полтаві подаємо загальні результати для групи з природним комфортним типом мовної поведінки, оскільки переважна більшість із них обирали в анкетах відповіді, послідовно наголошуючи на своїй двомовності: лише українську для всіх комунікативних ситуацій обрали тільки троє респондентів. Отже, дуже часто переходять на мову співрозмовника 13 анкетованих, інколи, коли до них звертаються іншою мовою незнайомі люди, – 26, дуже рідко – 4, ніколи – 2.

Висновок про двомовність дітей з українськомовних родин підтверджують відповіді на запитання 7–10 анкети: 7 – «Якою мовою Ви шукаєте інформацію в Інтернеті?»; 8 – «Якою мовою Ви переглядаєте фільми?»; 9 – «Якою мовою Вам зручно читати?»; 10 – «Якою мовою Вам доводиться читати?»). Відповіді про пошук підлітками інформації в Інтернеті ¹ [Товстиженко 2012] узагальнено в таблиці 3.3.

¹ У статті за результатами соціологічного дослідження «Вплив ЗМІ на підростаюче покоління і формування комп'ютерної залежності у підлітків», які оприлюднила під час прес-конференції УНІАН директор Центру науково-освітніх інновацій та моніторингу О. Денисюк, зокрема зазначено: «За даними опитування, інформацію з Інтернету отримують 92,6 % учнів, з телебачення – 56,6 %. Про те, що найчастіше інформацію шукають в газетах, сказали 3,5 % підлітків, на радіо – 3,2 %. 26,1 % віддають перевагу книгам, а 9 % – журналам». За словами Денисюк, 65 % столичних школярів щодня проводять час в Інтернеті. При цьому 33,4 % опитаних заявили, що постійно прагнуть перевіряти свої сторінки в соціальних мережах та електронну пошту. 14,7 % не уявляють, чим себе зайняти, коли немає доступу до комп'ютера. А 6 % вважають, що спілкування в Інтернеті краще, ніж особисте спілкування. На запитання, для чого найчастіше учні використовують мережу, 64,8 % відповіли, що для спілкування в соціальних мережах, чатах, на форумах. Для підготовки до уроків Інтернет використовують 46,5 %, для перегляду фільмів – 40,3 %, для

Таблиця 3.3

**Розподіл відповідей на запитання про мову пошуку інформації
в Інтернеті серед школярів у містах проведення анкетування
(абсолютні показники)**

Варіанти відповіді	Житомир 78		Київ 41		Біла Церква 84		Полтава 45		Черкаси 93	
	укр.	рос.	укр.	рос.	укр.	рос.	укр.	рос.	укр.	рос.
Завжди	23	5	8		23	3	4	2	31	9
Здебільшого	37	15	29	5	44	21	17	22	48	9
Інколи	12	45	4	26	14	37	18	15	11	47
Ніколи				1	1	2				
Без відповіді	5	13		9	2	21	6	6	3	28

Як бачимо, в усіх містах проведення анкетування від 33 % до понад 60 % опитаних українськомовних підлітків, за їхньою самооцінкою, інколи шукають інформацію в Інтернеті російською мовою, а від 10 % до майже 50 % здебільшого використовують для цього російську. Варто зауважити, що ці показники можуть бути трохи заниженими, адже впадає в око велика кількість тих, хто залишив запитання стосовно російської мови взагалі без відповіді, – від 13 % у Полтаві, до 30 % – у Черкасах, причому для Полтави, де кількість тих, хто залишив аналізоване запитання стосовно російської мови без відповіді, виявилася найвища кількість тих, хто здебільшого шукає інформацію російською мовою, – майже 50 %.

Відповіді школярів на запитання про те, якою мовою переглядають фільми, узагальнено в таблиці 3.4. Варто зазначити, що перегляд кінофільмів посідає серед підлітків третє місце за частотністю звернень до Інтернету.

прослуховування музики – 30,7 %. Для доступу до комп'ютерних ігор Інтернет використовують 18 %; для перегляду розважальної інформації – 11,5 % (Дослідження проводилося в 2011 – 2012 рр. серед київських школярів у віці від 13 до 16 років, їхніх вчителів та батьків. У цілому було досліджено думку 7000 респондентів). Варто зазначити, що, згідно з результатами дослідження, вважають, що інформацію з Інтернету треба перевіряти, 89,5 % підлітків (цілком довіряють їй 2,5 % опитаних, а зовсім не довіряють 8 %). Власне, критичним ставленням до інформації інтернет-джерел можна пояснити, чому школярі використовують різну мову для запитів у пошукових мережах. За свідченням інтерв'ююваних, їх дратує, коли на запит українською мовою вони отримують інформацію, що виявляється неякісним перекладом з іншомовних джерел, наприклад, з англійських чи російських. Особливо це стосується інформації, пов'язаної з виконанням навчальних завдань.

Таблиця 3.4

Розподіл відповідей на запитання про мову перегляду кінофільмів серед школярів у містах проведення анкетування (абсолютні показники)

Варіанти відповіді	Житомир 78		Київ 41		Біла Церква 84		Полтава 45		Черкаси 93	
	укр.	рос.	укр.	рос.	укр.	рос.	укр.	рос.	укр.	рос.
Завжди	5	2	9	2	8	16	3	14	14	15
Здебільшого	33	41	21	16	37	46	21	24	42	45
Інколи	29	7	7	13	37	13	9	5	27	25
Ніколи			3	3	3	1	1			1
Без відповіді	10	28	1	7	9	8	11	2	11	7

Впадає в око, що в групах українськомовних школярів у різних містах, відповідь «Завжди українською мовою» щодо перегляду кінофільмів істотно поступається цій самій відповіді стосовно пошуку будь-якої іншої інформації в Інтернеті: якщо інформацію в Інтернеті завжди шукають українською мовою майже по 30 % опитаних українськомовних старшокласників із Житомира, Білої Церкви і Черкас, 20 % киян, 9 % школярів Полтави, то завжди переглядають фільми українською тільки 6 % опитаних житомирців і полтавців, 9 % мешканців Білої Церкви, 15 % черкасців. Результат у 20 %, який засвідчили анкети підлітків-киян, можна пояснити кращими умовами столиці в розвитку інфраструктури, пов'язаної з доступністю кіно. У Києві, до речі, й найвищий показник відповіді «Здебільшого українською мовою» щодо перегляду кінофільмів – 51 %, тобто засвідчили, що переглядають кінофільми українською мовою, сумарно 73 % опитаних українськомовних школярів.

Що ж до позицій російської мови в реалізації можливостей переглядати кінофільми, то вони лишаються високими в середовищі українськомовних підлітків в усіх містах, де проводили опитування. Зокрема відповідь «Здебільшого російською мовою» обрали 53 % старшокласників Житомира і Полтави, 55 % – Білої Церкви, 48 % – Черкас.

Привертає увагу також велика кількість тих, хто залишив запитання без відповіді стосовно української мови (13 % у Житомирі, 11 % – Білій Церкві, 25 % – Полтаві, 12 % – у Черкасах).

Так само двомовними є школярі з природним комфортним типом мовної поведінки в читанні. Частотність двомовних практик, звісно, неоднакова щодо літератури різного жанру й змісту. Закономірно, що читання навчальної літератури українською мовою видається комфортнішим для більшості опитаних в усіх містах, пор.: у Житомирі відповідь, що вказує на це, обрало 62 % опитаних, у Києві – понад 95 %, Білій Церкві – 74 %, Полтаві – 82 %, у Черкасах – 85 %. Водночас зазначили, що зручно читати літературу цього жанру і українською, і російською мовами від 13 % респондентів у Черкасах до 20 % – у Житомирі й Білій Церкві. І тільки в столиці про зручність читання навчальної літератури обома мовами висловилися 5 % опитаних, що, з огляду на реальну мовну ситуацію, свідчить про свідому відмову на користь української. Неістотно відрізняються відповіді на запитання про те, якою мовою доводиться читати навчальну літературу, зокрема в Житомирі та Білій Церкві, де кількість тих, хто визначив для себе комфортними обидві мови в цьому питанні, і тих, кому реально доводиться читати навчальну літературу обома мовами, становить 18 – 20 %. У Полтаві помітна незначна незбіжність: на 6 % більше тих, кому доводиться читати навчальну літературу не тільки українською, а й російською мовою. А от у Києві і Черкасах привертає увагу істотна незбіжність показників: відповідь «Доводиться читати обома мовами» обрала майже третина опитаних киян і 40 % черкасців, хоча кількість тих, хто вибрав відповідь «Українською і російською» у питанні комфортності сприймання, тут найменша: 5 % – у Києві та 13 % – у Черкасах.

Щодо читання художньої літератури і періодики загалом більше школярів зауважує, що їм комфортно читати обома мовами в усіх містах, окрім Житомира (тут таких виявилось стосовно художньої літератури

тільки 5 %, тоді як навчальну літературу комфортно сприймають обома мовами 20 %, а періодику – 23 %): серед київських старшокласників таких 36 %, у Білій Церкві – 45 % (художня література) і 51 % (періодика), у Полтаві – до 30 %, у Черкасах – 50 %. Кількість тих, кому доводиться читати обома мовами художню літературу та періодику, в усіх містах становить від 35 до 55 % (дані узагальнено в таблиці 3.5).

Таблиця 3.5

Кількість школярів, які обрали відповідь «Обидві мови» на запитання про мову читання художньої літератури та періодики в містах проведення анкетування, %¹

	Художня література										Періодика									
	Житомир		Київ		Біла Церква		Полтава		Черкаси		Житомир		Київ		Біла Церква		Полтава		Черкаси	
	К	Д	К	Д	К	Д	К	Д	К	Д	К	Д	К	Д	К	Д	К	Д	К	Д
Українською і російською мовами	5	39	36	54	45	42	27	44	51	56	23	36	36	36	51	38	29	35	50	53

Про масштаби проблем, пов'язаних із реалізацією права на читання в Україні та сучасному світі, найпереконливіше промовляють результати соціологічних досліджень. Найсвіжіші такі дослідження в Україні, результати яких можна порівнювати, – це опитування в межах проєкту *Ukrainian Reading and Publishing Data 2018 [Читання в Україні]*, проведене Українським центром економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова з 26 жовтня по 1 листопада 2018 р., та дослідження компанії *Research & Branding Group [Більше половини українців не читають книг 2013]*, проведене в період з 27 лютого по 11 березня 2013 р. Якщо звіт у ЗМІ про дослідження 2013 р. було анонсовано твердженням «Більше половини українців не читають книг», то

¹ Літерою К у таблиці позначено відповіді «Комфортно (зручно) читати», літерою Д – «Доводиться читати».

аналогічний захід 2018 р. мав оптимістичніші анонси – «Третина українців не читає книги» [*Третина українців не читає 2018*], причини чого, ймовірно, варто шукати в поживленні книговидавничого ринку в Україні (саме прагнення подати зріз сучасного стану книговидавничого ринку визначено метою дослідження проєкту *Ukrainian Reading and Publishing Data 2018*).

За результатами соціологічного дослідження Центру науково-освітніх інновацій та моніторингу Головного управління освіти і науки м. Києва, проведеного протягом 2011 – 2012 років серед київських школярів віком від 13 до 16 років, їхніх учителів та батьків, – загалом 7 тис. респондентів, – книжкам як джерелу інформації сьогодні перевагу віддають 26 % опитаних [*Вплив ЗМІ*]. Варто зазначити, що в опитуванні не було чітко визначено, про яке саме читання йдеться: запитання стосувалося способу отримання інформації. Якщо ж запитати конкретніше про читання художньої літератури, та ще й на дозвіллі, то цифри істотно відрізняться. Важливо наголосити, що криза читання характерна для всього світу. Французькі соціологи, які проводили опитування серед підлітків, зафіксували такий результат: не прочитали жодної книжки впродовж трьох місяців 25 % опитаних, а кожен другий підліток вважає, що читати – це складно. В Англії спостерігають тенденцію зменшення кількості активних читачів серед дітей відповідно до їхнього дорослішання: що старшими стають діти, то менше читають. Соціологи зауважують, що процес звуження аудиторії читачів характерний для всього світу. У Японії в 90-ті рр. минулого століття дітей називали «терєбіко» – «діти телебачення» [*Чудинова*]. За опитуваннями, проведеними нещодавно за дорученням уряду Єгипту, 88 % тамтешніх родин не читають ніяких книжок, крім підручників [*Не вір очам своїм 2012*].

Запитання про те, як часто і що саме доводиться читати, пропонували в анкеті учням 6 – 9 класів київських шкіл ¹ (результати опитування узагальнено в таблицях 3.6 – 3.7).

¹ Йдеться про результати цільового анкетування, проведеного 2011 р. у межах дослідження «Дискурс української дитячої книжки у ХХ – на початку ХХІ століття» відповідно до планової теми відділу соціолінгвістики Інституту української мови НАНУ «Мовний побут сучасного українського міста», робота над якою тривала впродовж 2011 – 2015 рр.

Таблиця 3.6

Як часто підлітки читають художню літературу, %

Вікова категорія	Періодичність читання			
	щодня, %	кілька разів на тиждень, %	рідше ніж 1 раз на місяць, %	не читають, %
11 – 12 років	21	48	24,1	6,9
15 – 16 років	9,5	81	9,5	–

Таблиця 3.7

Як часто підлітки читають періодику, %

Вікова категорія	Періодичність читання			
	щодня, %	кілька разів на тиждень, %	рідше ніж 1 раз на місяць, %	не читають, %
11 – 12 років	10,3	52	13,7	24
15 – 16 років	9,5	57,2	23,8	9,5

Щоправда, тішитися доволі високими відсотками не варто, оскільки вони безпосередньо зумовлені шкільним навчанням опитаних і читанням творів художньої літератури в межах курсів української та зарубіжної літератур. Якщо ж не брати до уваги читання як різновид навчальної діяльності, а зосередитися на читанні як дозвіллі, треба зважати на висновки соціологів, які констатують сьгодні стрімкі зміни у структурі дозвілля в підлітковій субкультурі. Літературу визначають як привабливий для себе вид мистецтва лише 7,3 % школярів [Собкин 2007: 8 –19]. Причому цей показник майже однаковий для всіх вікових груп учнів. Для порівняння наводять результати аналогічних досліджень у 70 – 90-ті роки минулого століття (близько 30 %) та на початку XXI ст. (10,3 % відповідно). Зазнав змін і такий критерій, як інтенсивність читання: якщо на початку 90-х років минулого століття вона становила в середньому 4,4 книжки для дівчат і 3,7 книжки для хлопців, то сьгодні дівчата прочитують за місяць тільки одну книжку, а хлопці ще менше – 0,7 книжки [Собкин 2007: 8 – 19]. На підставі цих

спостережень соціологи роблять висновок про те, що читання художньої літератури опинилося на периферії інтересів і потреб підлітків¹.

Такі зміни привертають увагу мовознавців, передусім психолінгвістів, оскільки вони свідчать про зміни в структурі мовної / мовленнєвої діяльності сучасного індивідуума. Від 80-х років минулого століття об'єктом дослідження фахівців різних галузей, у тому числі й лінгвістів, стала так звана функціональна неграмотність – феномен часткової втрати навичок читання й письма впродовж життя. Аналітичні звіти до Міжнародного року грамотності (1990 р.) рясніють фактами: у Канаді в 90-ті роки минулого століття до цієї категорії мовців потрапила четверта частина населення; у Франції близько 20 % працездатного населення відчувають труднощі, коли доводиться читати або писати [Чудинов].

Інша назва згаданого феномену – *криза читання*. У соціології узвичаєно називати особистість, якій притаманна криза читання, «слабким читачем». На підставі анкетування було змодельовано її портрет. По-перше, такі люди вдаються до пасивного читання, тобто принагідного читання з метою отримання корисної інформації на зразок інструкцій або переліку послуг. По-друге, «слабким читачам» хронічно бракує часу на читання, хоч насправді вони не мають ні звички, ні потреби читати. Художню літературу ці мовці вважають пустопорожньою вигадкою, ніколи ні з ким не говорять про книжки, ніколи їх не купують, дивуються, навіщо існують бібліотеки, а сучасні книгарні з розмаїттям книжок сприймають як суспільний виверт. Шкільні уроки літератури, зауважують соціологи, через обов'язковий характер навчання тільки посилюють нехіть таких людей до читання [Чудинов].

¹ Принагідно зауважимо, що порівнювати ці дані з результатами дослідження в межах проекту Ukrainian Reading and Publishing Data 2018 не зовсім коректно, оскільки генеральну сукупність останнього опитування становлять громадяни віком від 15 до 59 років, а не підлітки. Утім, про зміни у структурі дозвілля свідчать такі результати: «Найбільш поширеним різновидом дозвілля громадян є перегляд телевізійних передач (58 % респондентів дивляться телевізор щодня). Друге та третє місця за популярністю поділяють читання ЗМІ (у тому числі інтернет-ЗМІ) та активність у соціальних мережах (відповідно 31 % і 30 % роблять це щодня). На четвертому місці – слухання радіо (22 %). І лише на п'ятому місці – читання книжок. 11 % роблять це щодня, 17 % – кілька разів на тиждень, 20 % – кілька разів на місяць, 21 % – декілька разів на рік, 31 % відповіли, що не читають книжки ніколи» (див. докладніше: <http://data.chytomo.com/chytannya-v-ukrayini/>).

Та, попри зростання кількості «слабких читачів», читанню як мовленнєвій діяльності сьогодні надають значення ключа до епохи інформації. В освітніх стандартах та програмах уміння читати потрактовано як ключову компетентність, рівень сформованості якої, з одного боку, свідчить про якість освіти, а з іншого – визначає конкурентоспроможність людини на ринку праці. У зв'язку з цим читання, точніше, можливість навчитися *добре читати*, доречно витлумачувати в межах права на освіту – фундаментального права кожної людини.

З погляду психолінгвістики, читання – це один з основних різновидів мовленнєвої діяльності, що відіграє виняткову роль у збереженні й передаванні соціального досвіду та в пізнавальній діяльності. Читання як мовленнєва діяльність стимулює загальну інтелектуальну діяльність людини; це складний психічний процес, спрямований на змістове сприйняття писемної мови, її декодування, тобто це переведення писемної мови в усну. У мовознавстві, зокрема в психолінгвістиці, склався окремий напрямок, що його О. О. Леонтьєв назвав «психологією читання» [Леонтьєв 2001: 207], наголошуючи на потребі ґрунтовного вивчення механізмів читання, дослідження взаємовпливів індивідуального та соціального досвіду в процесі формування культури читання. Власне, «аристократичний читач», який здатний насолоджуватися текстом, – ідеальний образ, сьогодні майже утопічний, бо суспільство, наголошує Р. Барт, – саме себе позбавляє привілею читати.

Розглядаючи право на читання в системі мовних прав дитини, доречно розрізняти два рівні правових відносин, що виникають: 1) рівень особистості (мікрорівень); 2) рівень мовних спільнот (макрорівень).

Про особистісний вимір права на читання йдеться тоді, коли читання витлумачують як різновид мовленнєвої діяльності. У цьому розумінні варто говорити про право дитини на читання в сучасному світі, який нав'язує свій, споживацький, спосіб життя, де читання як діяльність, що сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, опиняється на периферії. У зв'язку з цим

В. Г. Рутківський, книжка якого «Сторожова застава» ввійшла до «довгого списку» премії «Дитяча книга року ВВС-2012», зауважив: «Кажуть, що багатьом батькам придбати книгу не по кишені. Проте коли я, об'єднавшись із книгорозповсюджувачем, іду до школи й розповідаю учням, про що йдеться в книжці, вони стають у чергу, аби її придбати. Отже, гроші знаходяться. Гадаю, що сучасний школяр у масі своїй просто-напросто відучений від книжки» [Рутківський 2012]. Про соціально-економічні передумови кризи читання свідчить її глобальний характер. Ідеться передусім про вплив популярної, чи масової, культури, яку в соціології витлумачують як «розважальні заходи, що їх дивляться, читають і переживають мільйони людей» [Гіденс 1999: 428], та масмедіа. На думку Ж. Бодрільяра, вплив сучасних медіа є технологією, що змінила природу нашого життя. Однак читати сучасні мовці не стали менше, адже користування електронними засобами масової інформації передбачає сприйняття й декодування інформації. Тому доречно вести мову про зміну моделі читання. Модель, яка була характерна для періоду до 80-х років минулого століття, визначають такі риси: 1) «любов до читання» (високий статус читання та престиж людини, яка читає; обов'язковість регулярного читання); 2) переважання в колі читання книжок; 3) різноманітний репертуар читання; 4) наявність домашньої бібліотеки. Для дітей цю модель доповнюють такими рисами, як спілкування з однолітками з приводу прочитаного; наявність літературних героїв; переважання в колі читання класичних творів; позитивне ставлення до бібліотеки.

Варто зазначити, що сам цей перелік сьогодні сприймається як анахронізм. Чи не кожна риса зазнала трансформації навіть для тих, хто все-таки читає. Тож найістотніші риси нової моделі читання такі: 1) домінування двох мотивів читання — прагматичне ставлення до читання (читання як джерело інформації) й у зв'язку з цим переважання «ділового» читання над дозвільним і читання як розвага (втрата інтересу до класичної літератури, читання якої потребує зусиль); 2) переважання в колі читання електронних

ресурсів; 3) істотна частка в колі читання розважальних жанрів – з одного боку, так званого «чтива», а з другого – бажання читати сучасні твори про життя підлітків – соціально-критичну літературу, зразків якої є небагато.

Якщо розглядати читання в контексті прав дитини, мусимо вести мову про те, що дорослі, які долучають дітей до читання, мають урахувувати зміни в моделі читання, що відбулися.

Натомість аналіз текстів художніх творів для дітей, а також особливостей їх сприйняття читачами-дітьми свідчить про неоднакову мету учасників дискурсу, опосередкованого дитячою книжкою: автор (дорослий) прагне передати досвід, долучити до дорослої картини світу, чогось навчити, а читач здебільшого не поділяє цих настанов, прагнучи передусім розважитися, задовольнити свою цікавість. Саме в несумісності прагматичних настанов учасників дискурсу варто шукати причини того, чому сучасні діти не хочуть читати твори, написані спеціально для них. Доречною в цьому контексті видається згадка про феноменальну популярність у дитячої аудиторії книжок про Гаррі Поттера: з одного боку, авторка не тільки врахувала потребу підлітків читати про себе та ще й в умовах шкільного навчання, а й утілила цю потребу в жанрі фентезі – найпопулярнішому жанрі серед сучасних дітей; з другого боку, не всі дорослі схвально сприйняли текст, багато було таких, хто вважав його шкідливим, тобто виховна, дидактична цінність книжок ставилася під сумнів, значить, не дидактизм є їхньою визначальною рисою, – і діти почали читати.

Читання також можемо розглядати на макрорівні – як використання певних мов у реальній мовній ситуації. У такому випадку право на читання – право читати своєю мовою – проєктується на мовну ситуацію в державі. До аналізу за такого рівня витлумачення доречно долучати статистичну інформацію про накладі дитячих книжок різними мовами, про їхню доступність тощо. Щоправда, варто зазначити, що відповідної статистики в Україні небагато. Зокрема, на сайті Книжкової палати України оприлюднено лише загальні дані про випуск видавничої продукції, де вказано кількість

назв і тиражі за мовою – українською та російською. Про обсяги видань дитячих книжок (без зазначення мови видання) довідуємося зі статистичних таблиць за *укрупненими тематичними розділами* (рядок *дитяча література*) та за *цільовим призначенням* (рядок *видання для дітей та юнацтва*). З цих таблиць довідуємося, наприклад, що впродовж 2012 р. в Україні побачили світ 2554 книжки загальним накладом 7297,5 тис. примірників [*Випуск видавничої продукції 2012*]. За матеріалами сайту «Обозреватель», в Україні сьогодні виходить за рік по півкнижки на дитину [*Лебідь*]. Як зауважує Е. І. Огар, у сегменті дитячого книговидання помітні й деякі диспропорції, що дають підстави характеризувати його як такий, що не відповідає викликам сьогодення. Ідеться про те, що в загальній масі видань для дітей переважають перевидання, а не публікації нових творів; перекладні твори домінують над творами українських авторів; з-поміж опублікованого більшість складають книжки для дошкільнят та молодших школярів [*Огар 2005: 106 – 112*]. Проте найгострішою проблемою українського книжкового ринку, в тому числі й дитячої книжки, зазначено в аналітичному звіті Асоціації книговидавців і книгорозповсюджувачів України, є масовий імпорт із Росії російськомовної книжки [*Звіт про результати*]. Унаслідок цього книжки українською мовою становили мізерну частку на національному книжковому ринку – близько 13 %. Ситуація має змінитися внаслідок ухвалення «Закону про забезпечення функціонування української мови як державної» (5670-Д), у якому передбачено окрему статтю (статтю 22) про функціонуванні державної мови у сфері книговидання та книгорозповсюдження. У тексті законопроекту, зокрема, було передбачено:

«1. Видавець, внесений до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції, зобов'язаний видавати державною мовою не менше 50 % від усіх виданих ним упродовж відповідного календарного року назв книжкових видань.

2. Держава може обмежувати ввезення в Україну книжкових видань мовами, іншими ніж державна у порядку, визначеному законом.

3. Книжкові видання державною мовою мають постійно становити не менше 50 % назв книжкових видань від загальної кількості назв книжкових видань, які є в продажу, в кожній книгарні, іншому закладі, що здійснює книгорозповсюдження» [Проект Закону].

Однією з тенденцій в оцінюванні мовного середовища загальноосвітніх закладів, яку засвідчило масове опитування, є його залежність від особистих мовних преференцій мовців. Запитання, які мали на меті з'ясувати, як старшокласники сприймають якість мовного середовища шкіл, було запропоновано і в цільовому анкетуванні. Це запитання 14 – «Як би Ви оцінили мовне середовище у Вашій школі?». Як уже зауважували в Розділі 2, оцінка якості мовного середовища шкіл залежить від індивідуальної мовної поведінки: українськомовні школярі частіше за російськомовних помічають двомовні практики вчителів та своїх однокласників, натомість російськомовні оцінюють мову, якою послуговуються в процесі навчання, менш критично.

Серед учнів із природним комфортним типом мовної поведінки оцінили мовне середовище шкіл як українськомовне: в Житомирі – 63 % опитаних, у Києві – 66 %, у Білій Церкві – понад 80 %, у Полтаві – 40 %, у Черкасах – 90 %. Варто наголосити, що спостережена тенденція, про яку йшлося вище, виявляється в тому, що за досить високої загальної оцінки українськості мовного середовища кількість тих українськомовних дітей, хто вважає, що в школах послуговуються українською мовою в 100 % комунікативних ситуацій, невелика: від 7 % у Білій Церкві (13 % у Полтаві, 15 % у Києві, 30 % у Житомирі) до 45 % у Черкасах.

Відповіді на цю частину анкети корелюють із відповідями на запитання 25 («Чи траплялися ситуації, коли Ваші однокласники на уроці починали відповідати російською мовою?»): 56 % опитаних київських школярів із природним комфортним типом мовної поведінки зазначили, що такі ситуації трапляються зрідка, а майже 10 % респондентів вважають, що часто. Серед старшокласників Житомира зауважують таку практику в мовній

поведінці однокласників зрідка майже 60 % опитаних українськомовних школярів, часто – майже 10 %. Відповіді з анкет, зібраних у Білій Церкві, такі: школярі зрідка починають відповідати на уроці російською мовою за спостереженням 74 % опитаних, часто – 2,5 %. Серед полтавських старшокласників відсоток тих, які оцінили мовне середовище школи як здебільшого українськомовне, менший. Закономірно, більша кількість тих, хто вказав, що ситуації перемикавання кодів трапляються, причому зрідка це помічають 60 % опитаних, часто – майже 30 %. Майже 60 % опитаних старшокласників-черкасців помічають, що їхні однокласники зрідка починають відповідати на уроці російською мовою, а 6,5 % вважають, що такі ситуації трапляються часто.

Про залежність оцінки мовного середовища шкіл від мовної ситуації в місті, де проводили анкетування, свідчить кількість тих українськомовних підлітків, які оцінили його як двомовне (попри українськомовний статус). Зокрема в Києві так схильний оцінювати мовне середовище навчальних закладів, де отримує освіту, кожен третій старшокласник з природним комфортним типом мовної поведінки. У Житомирі погодилися з тим, що в школі «Українська та російська мови використовуються приблизно навпіл – кожна у своїй ситуації: українська на уроках, російська на перервах» або «Українська та російська мови використовуються одночасно навіть на уроках – залежно від того, хто яку мову обрав для спілкування» 35 % респондентів. У Полтаві кількість дітей, які оцінюють мовне середовище в школі як двомовне, більша: тих, хто вважає, що українську та російську мови використовують приблизно навпіл – кожен у своїй ситуації: українську на уроках, російську на перервах, 42 %; тих, хто чує українську та російську одночасно навіть на уроках, – майже 20 %. У Білій Церкві і Черкасах українськомовні підлітки меншою мірою схильні оцінювати мовне середовище шкіл як білінгвальне: 20 % і 10 % відповідно.

У відкритій частині анкети підлітки наголошували, що двомовне середовище шкіл творять своєю мовною поведінкою не тільки учні, а й

учителі. Практику перемикання з української на російську зрідка помічає за ними більшість українськомовних школярів. Порівняймо відповіді на запитання 19 анкети – «Чи трапляється таке, що вчителі користуються російською мовою?» в містах проведення анкетування (таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

Розподіл відповідей учнів з природним комфортним типом мовної поведінки на запитання про двомовні практики вчителів у містах проведення анкетування (абсолютні показники)

Варіанти відповідей	На уроці	Під час перерв	Під час позакласних заходів	У спілкуванні з батьками
Житомир (78)				
Ніколи	26	34	29	34
Зрідка	39	24	30	30
Часто	3	8	5	7
Завжди				
Київ (41)				
Ніколи	12	12	7	15
Зрідка	25	22	20	20
Часто	4	6	5	3
Завжди		1	3	1
Біла Церква (84)				
Ніколи	13	25	29	44
Зрідка	64	50	51	34
Часто	4	5	2	2
Завжди	1			
Полтава (45)				
Ніколи	8	4	4	11
Зрідка	34	38	34	29
Часто	3	2	6	4
Завжди		1	1	1
Черкаси (93)				
Ніколи	38	27	38	44
Зрідка	50	43	36	34
Часто	1	11	9	6
Завжди			1	

Результати анкетування школярів засвідчують, що двомовні практики вчителів є буденним явищем для української школи в усіх містах, де проводили анкетування: у певних ситуаціях шкільного спілкування вчителі

використовують російську мову за спостереженнями 50 % учнів з природним комфортним типом мовної поведінки в Житомирі, 61 % – у Києві, 76 % – Білій Церкві, 85 % – Полтаві, 54 % – у Черкасах. Варто наголосити: не може не бентежити той факт, що всупереч поширеній думці про те, що російською вчителі користуються здебільшого на перервах та в позаурочних заходах, наші респонденти свідчать про такі ситуації на уроках: в усіх містах, де проводили опитування, найбільше відповідей «Зрідка трапляється» зафіксовано саме для уроків (тільки у Полтаві більшу кількість мають ситуації спілкування на перерві).

До оцінки мовного середовища школи учні вдавалися й, відповідаючи на питання 30, у якому йшлося про їхні мовні права в навчальному закладі («У чому, на Вашу думку, виявляються Ваші особисті мовні права в школі?»). В анкеті до цього питання не було запропоновано варіантів відповіді, бо, крім іншого, прагнули з'ясувати, який сенс старшокласники вбачають у понятті «мовні права». Власне, якість мовного середовища школи українськомовні діти часто пов'язують зі своїми мовними правами, пор.:

- 1) *На мою думку, мої особисті мовні права в школі виявляються в тому, що я розмовляю рідною українською мовою, і середовище навчання та спілкування теж українськомовне;*
- 2) *В можливості хоча бдесь спілкуватися рідною мовою;*
- 3) *Ми маємо право спілкуватися українською мовою та вимагати цього від оточення;*
- 4) *Якщо ми обираємо українськомовну школу, то маємо право і обов'язок спілкуватися лише українською мовою;*
- 5) *Я можу розмовляти рідною мовою та висловлювати свою думку.*

Непрямі свідчення про двомовність у школах, де проводили анкетування, отримали з відповідей старшокласників на запитання про те, як реагують учителі на випадки, коли учні починають відповідати на уроці російською мовою. Серед запропонованих відповідей майже половина київських старшокласників з природним комфортним типом мовної поведінки обрали варіант «Учителі ніяк не реагують, продовжуючи урок» (водночас кожен третій опитаний підліток зауважив, що така поведінка є

реакцією більшості, а 12 % – декого з учителів). Утім, більшість запропонованих відповідей свідчить про те, що вчителі апелюють до Статуту школи, роблячи зауваження про дотримання мовного режиму, – 19 респондентів зазначили, що такою є реакція більшості, а 10 – декого (аналізуючи анкети, звернули увагу, що більшість згаданих відповідей належить учням Українського гуманітарного ліцею (УГЛ), водночас для «Наукової зміни» типовим є попередній вибір). У 7 анкетах для декого з учителів указана реакція «Самі переходять на російську». Без відповіді це запитання анкети залишили 9 українськомовних школярів, а 2 з них ще й додали коментар «Не було випадків» (ці анкети також належать учням УГЛ).

У Полтаві кількість українськомовних школярів, які не помічають за вчителями якоїсь реакції на недотримання їхніми однокласниками мовного режиму, більша – таких виявилось майже 70 % (половина респондентів уважають таку реакцію реакцією більшості, а 16 % – декого з учителів). Натомість третина опитаних зазначила, що більшість учителів роблять зауваження; помічають це за деякими вчителями 33 % респондентів. 13 % школярів-полтавців вибрали варіант «Самі переходять на російську»: в одній анкеті вказано, що так чинить більшість; 5 учнів цією рисою характеризують мовну поведінку декого з учителів.

У Житомирі, за спостереженнями школярів, більшість учителів не реагують на порушення мовного режиму: в анкеті обрали відповідну відповідь стосовно цього запитання 42 % респондентів. На думку кожного третього опитаного, дехто нагадує учням про дотримання мовного режиму, а 13 % українськомовних старшокласників помічають те, що вчителі самі переходять на російську мову.

У Білій Церкві кількість тих дітей, які вважають, що більшість учителів ніяк не реагує на порушення учнями мовного режиму, у півтора раза перевищує кількість тих, хто помічає за більшістю прагнення дотримуватися мовного режиму. Водночас кожен п'ятий помічав те, що вчителі самі переходять на російську, коли чують цю мову з вуст своїх учнів.

З усіх міст, де проводили опитування школярів, тільки в Черкасах учителів вирізняє принциповіша позиція в обстоюванні українськості мовного простору шкіл: про те, що більшість учителів роблять зауваження про дотримання мовного режиму, написало в своїх анкетах 46 % респондентів, хоч багато школярів залишили це запитання без відповіді.

Міркування про мовну ситуацію в закладах освіти опитані школярі висловлювали також, відповідаючи на запитання 20 («Як Ви ставитеся до того, що вчителі, попри українськомовний статус школи, користуються російською мовою?»). Зокрема діти-кияни з природним комфортним типом мовної поведінки переконані, що *«українськомовний статус школи передбачає використання тільки української мови у стінах навчального закладу»*, додаючи при цьому, що *«правила повинні бути однаковими для всіх»* (ідеться про дотримання мовного режиму учнями й учителями). Варто наголосити, що в багатьох анкетах висловлено побажання запровадження жорсткого мовного режиму, пор.: *«Якщо рос. мова заборонена, учителі не повинні розмовляти нею»; «Виганяв би тих, хто спілкується російською мовою»; «заборонив би вчителям спілкуватися і викладати російською, дітям – робити це на перервах і уроках»* (з анкет київських старшокласників). Трапляються в анкетах українськомовних київських школярів й інші пропозиції з поліпшення якості мовного середовища, пор.:

1) *Я хочу вільно розмовляти українською, але вважаю, що знати російську теж потрібно, а через мовний режим я не можу цитувати російською, читати вголос, бо думають, що я – російськомовна. Я маю право використовувати російську як іноземну;* 2) *Я спілкуюся українською мовою вдома і мені подобається, що в нашій школі заборонена російська. Але я б не робила це занадто суворою заборонаю. Кожен з нас розмовляє або рос., або укр., але ж ми всі однакові;* 3) *Я б додала у навчальний процес та позакласний час обов'язкові години спілкування мовами міжнародного спілкування (англійською, французькою, іспанською);* 4) *Більше толерантності.*

Відповіді на запитання про двомовні практики вчителів серед полтавських старшокласників дають підстави припускати, що для мешканців Полтави загалом характерне байдуже ставлення до мовних проблем, принаймні такі настрої більш поширені, ніж у столиці. Зокрема половина школярів, українськомовних у родині, обрали варіант «Мені це байдуже, я не звертаю жодної уваги на мову». Майже кожен десятий убачає позитив у тому, що вчителі, попри українськомовний статус школи, користуються російською мовою; 4 % ставляться до цього позитивно, «*бо скрізь в Україні така ситуація*»; ще 4 % зауважують, що «*так простіше спілкуватися з учителями*».

Суголосне настроям полтавців ставлення до двомовних практик учителів і в мешканців інших міст, де проводили опитування. Не надто схильні критично оцінювати мовну ситуацію в закладі освіти, зокрема, старшокласники Житомира. Серед опитаних у місті учнів з природним комфортним типом мовної поведінки половина вибрала відповіді, що свідчать про нейтрально позитивне ставлення до того, що вчителі час від часу користуються російською мовою в школі. У Черкасах, де кількість учнів з природним комфортним типом мовної поведінки, за результатами опитування, виявилася найвищою, кількість у цій групі тих, хто не вбачає у двомовних практиках учителів жодних наслідків або хто оцінює можливі наслідки позитивно, становить 43 %. Таке саме ставлення засвідчила половина респондентів цієї групи з Білої Церкви.

Високий рівень усвідомлення мовних проблем, характерний для столичних українськомовних підлітків, засвідчують їхні відповіді на запитання 29 анкети – «Як Ви думаєте, які наслідки має двомовність у школі?», що передбачало загальну оцінку мовної ситуації в навчальному закладі. Абсолютна більшість київських старшокласників з природним комфортним типом мовної поведінки, які брали участь в анкетуванні, вважає, що двомовність у школі має для них негативні наслідки – таких виявилось 95 %. Цей результат помітно відрізняється від результатів в інших містах, пор.: у Білій Церкві – 68 %,

Житомирі – 50 %, Полтаві – 40 %, у Черкасах – 34 %. Частина опитаних киян – 46 % – обрала варіант відповіді «Наслідки негативні, бо, перебуваючи у двомовному середовищі, ми не знаємо на високому рівні ні тієї, ні тієї мови»; 49 % реакцій має варіант «Наслідки негативні, бо мови під час паралельного використання сплутуються, через що ми робимо більше помилок».

Результати анкетування дають підстави для висновку про роль мегаполіса для поширення в суспільній свідомості ідей вітальності української мови: престижна в столиці українська мова має шанс набагато швидше здобути позитивне ставлення серед молоді зросійщених міст Центру і Сходу саме через те, що у своїх життєвих настановах ця молодь взурує за мешканцями столиці. Тому, безперечно, гармонізувати мовну ситуацію в шкільній освіті варто, починаючи з Києва.

Для мовної ситуації в школах Полтави характерні зовсім інші ціннісні профілі. Як уже зазначали, негативні наслідки двомовності в школі для себе вбачає третина українськомовних респондентів. Натомість 60 % українськомовних полтавських підлітків оцінюють двомовність нейтрально-позитивно, а саме: не вбачають жодних наслідків 38 % опитаних, а 22 % уважають, що внаслідок двомовності *«отримують досвід користування двома мовами, уживаними в Україні»*.

Нейтрально чи позитивно ставляться до двомовних практик учителів своєї школи 38 % опитаних українськомовних старшокласників з Білої Церкви, причому наголошує на позитивних аспектах кожен п'ятий старшокласник з природним комфортним типом мовної поведінки.

У Житомирі кількість тих, хто позитивно оцінює для себе наслідки двомовності в школі, ще вища: 42 % старшокласників, чию мовну поведінку в школі на підставі анкет схарактеризовано як природну комфортну, оцінили практику перемикання вчителів з української на російську нейтрально (14,5 %) або позитивно (27,5 %).

Подібні ціннісні настанови характерні для понад 60 % школярів з природним комфортним типом мовної поведінки з Черкас. У цьому місці

найвищий відсоток тих, хто вбачає у двомовності позитивні наслідки для себе: таких, хто обрав варіант відповіді «Наслідки позитивні, бо ми отримуємо досвід користування двома мовами, уживаними на території України», виявилось понад 48 %.

Отримані результати анкетування підлітків корелюють із результатами масового опитування, яке фіксує амбівалентне ставлення українського суспільства до двомовності: з одного боку, українці усвідомлюють потребу зміцнення позицій української мови, їхні відповіді свідчать про зростання престижу української мови, а з іншого – вони висловлюються за збереження з-поміж шкільних предметів обов'язкового уроку російської мови (таку позицію обстоюють 56,5 % респондентів), а кожен третій прагне для своїх дітей двомовної освіти. Таке ставлення можна пояснити кількома причинами, з яких найістотніше значення мають дві. По-перше, дається взнаки система виховання ще радянського періоду, коли національно-російську двомовність активно пропагували на всіх освітніх рівнях, і саме в цій ідеологічній системі отримали освіту старші покоління українців. По-друге, це реальна затребуваність на ринку праці саме двомовних фахівців: сьогодні перевагу в працевлаштуванні мають, наприклад, ті літературні редактори (журналісти, копірайтери), які можуть працювати з текстами обома мовами; те саме стосується і сфери торгівлі та послуг, що практично доводить, що двомовні українці є більш конкурентними на ринку праці. І якщо з першою причиною можна впоратися за цілеспрямованої просвітницької діяльності, яка суголосна активній державній мовній політиці, серед іншого й у сфері освіти, то друга причина закорінена в суспільно-економічну реальність, тож ззовні впливати на неї майже неможливо.

Ці висновки підтверджує і той факт, що певна жорсткість і декларативність у дотриманні мовного режиму в школах, де проводили анкетування, не є запобіжником мовних конфліктів навіть для групи українськомовних дітей: майже 40 % з опитаних київських підлітків з природним комфортним типом мовної поведінки зазначили, що в них мовні конфлікти в школі відбувалися. При цьому лише двоє респондентів пояснили, коментуючи свої

відповіді на запитання анкети, причину конфлікту в зауваженні вчителя про дотримання мовного режиму в школі, з яким учень не погоджується, та ще двоє – своїм зауваженням учителям. Двоє респондентів переконані, що причина конфліктних ситуацій через мову, у які вони потрапляють в школі, – у наявності українськомовних та російськомовних учнів («учень розмовляв російською»; «конфліктні ситуації через мову трапляються лише серед дітей»). Усі інші випадки конфліктних ситуацій пов'язані з особистісними стосунками між учнями та вчителями, тобто мають психологічні причини, пор.: 1) *Учитель розмовляє російською, а я не можу зробити йому зауваження, бо це погіршить його і так упереджене ставлення до мене* (з анкети київського старшокласника); 2) *Учителька неправильно називає мене по імені, вимовляючи його відповідно до норм української мови, хоч за документами моє ім'я зафіксоване згідно з російською вимовою – Нікіта* (з анкети полтавського школяра).

Розподіл відповідей про причини конфліктних ситуацій у школі через мову (за анкетами київських школярів) узагальнено на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Розподіл відповідей про причини конфліктних ситуацій у школі через мову

Варто зауважити, що, за результатами нашого опитування, для мовного середовища київських шкіл характерний набагато вищий рівень конфліктності, ніж для шкіл в інших містах, що можна пояснити ставленням столичних мешканців до мовного питання як до суспільно дражливого, пор.: у Полтаві ствердно відповіли на запитання про те, чи траплялися в їхній школі конфліктні ситуації через мову, 2 % старшокласників з природним комфортним типом мовної поведінки, у Житомирі – 2,5 %, у Черкасах – 4 %, у Білій Церкві – 7 %. Водночас треба наголосити, що цільове анкетування старшокласників, проведене в межах нашого дослідження, не є репрезентативним.

Відповіді на запитання про якість власного мовлення школярів, за анкетами яких зробили висновок про їхню українськомовність у більшості комунікативних ситуацій, узагальнено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Розподіл відповідей учнів з природним комфортним типом мовної поведінки на запитання про якість власного мовлення (абсолютні показники)

Міста	Так	Зрідка	Ніколи
Чи припускаєтеся Ви помилок, говорячи українською мовою?			
Житомир	5	69	4
Київ	2	30	9
Біла Церква	12	58	13
Полтава	6	30	9
Черкаси	25	68	1
Чи припускаєтеся Ви помилок, говорячи російською мовою?			
Житомир	26	49	1
Київ	14	17	10
Біла Церква	28	49	4
Полтава	6	31	8
Черкаси	68	20	4

Природно, що українськомовні підлітки на загал вище оцінюють свою компетентність в українській мові, ніж у російській: ствердну відповідь на запитання про те, чи припускаються вони помилок, говорячи українською,

дало від 5 % до 30 % респондентів, пор.: у Житомирі – 6,4 %, у Києві – 5 %, у Білій Церкві – 14 %, у Полтаві – 13 %, у Черкасах – 27 %. Трохи більше половини старшокласників із природним комфортним типом мовної поведінки констатували, що звертають увагу на помилки в мовленні однолітків: таких у Білій Церкві виявилось 51 %, Черкасах – 56 %, Полтаві – 62 %, у Житомирі – 65 %. Результати опитування старшокласників у Києві і в цьому питанні істотно відрізняються від інших міст: у столичних закладах «Український гуманітарний ліцей» та «Наукова зміна» 82 % українськомовних старшокласників звертають увагу на помилки в мовленні інших. Варто уточнити, що жоден із респондентів-киян не обрав на запитання анкети «Як Ви ставитеся до таких помилок» відповідь «Я зневажаю людей, як говорять з помилками». Один опитаний не знайшов з-поміж запропонованих варіантів прийнятний для себе, залишивши запитання без відповіді. Декілька школярів позначали два варіанти, зокрема третій («Я вказую на помилку, раджу говорити правильно») та четвертий («Я жартую з тими, у кого трапилася помилка»).

З реакцій опитаних українськомовних школярів помітним є толерантне, доброзичливе ставлення до мови іншого. Цілком усвідомлюючи символічну функцію української мови як державної та шануючи рідну мову як національну цінність, київські старшокласники в коментарях до відкритої частини анкети здебільшого демонструють повагу до приватної сфери особистості, вважають мову виявом саме цієї сфери, чим пояснюють неприпустимість зовнішнього тиску та будь-якого примусу. Показовими у зв'язку з цим є кілька висловлень, пор.: 1) *Треба прагнути до чистоти мови, залучаючи до цього інших (не примусово). Адже багато людей просто не мають відповідного досвіду в спілкуванні чистої мови, або середовище, де за цим слідкують* (З анкети старшокласниці-киянки); 2) *Я вважаю, що, якщо людина говорить якоюсь мовою, вона повинна володіти нею досконало, не припускатися помилок, постійно над цим працювати. Не зважати на помилки, як свої, так і інших, не можна. Культурна й освічена людина*

повинна говорити грамотно, незважаючи на те, якою мовою вона спілкується, якщо вона говорить українською, потрібно знати її досконало, а якщо вона не впевнена у своєму знанні цієї мови, то потрібно тренуватися й удосконалювати свої мовні навички. Так само й російськомовні українці: більшість робить багато помилок, а це неправильно, якщо вони вже розмовляють російською, то і її повинні знати бездоганно (З анкети старшокласниці-киянки); 3) Я думаю, що людина повинна спілкуватися тою мовою якою їй зручно але мені здається це не дуже добре коли людина переходить з мови на мову без причини. Краще спілкуватися однією мовою, але без помилок (З анкети київського школяра); 4) На мою думку, людина повинна знати декілька мов. Але першою мовою спілкування та навчання повинна бути «рідна» мова. Мова твоєї Батьківщини. Щодо «чистоти» мови – це культурний та освітній рівень людини, котра на ній розмовляє. Тобто це особистий вибір кожного. Але, на мою думку, поважати мову країни, в котрій ти мешкаєш чи перебуваєш обов'язок кожного (З анкети київського школяра).

Спонукають до роздумів відповіді школярів на це саме запитання стосовно російської мови. Хоч їхні реакції є передбачувано критичнішими (на запитання про те, чи трапляються помилки в мовленні російською, дав ствердну відповідь, зокрема, кожен третій респондент у Житомирі, Києві, Білій Церкві, а в Черкасах серед українськомовних школярів непевнено почувають себе в російській мові 73 % опитаних, і лише полтавські школярі вважають, що добре знають російську, – тут тільки 13 % опитаних помічають за собою помилки, говорячи по-російськи), проте загалом мовці схильні завищувати рівень власної мовної компетентності. Цікаво, що серед київських старшокласників, залучених до анкетування, ніхто не відвідує уроків російської мови, проте майже 2/3 опитаних (зокрема ті, хто обрав відповідь «Зрідка» та «Ніколи»), вважають себе компетентними в російській мові. Тільки один респондент пояснив відповідь тим, що «ніколи не розмовляє російською».

Такі результати в оцінці якості власного мовлення і щодо української, і

щодо російської мов свідчать про те, що, як слушно зауважує П. О. Селігей, у свідомості багатьох наших сучасників панує не просто байдужість, а скепсис, нехіть, зневага й навіть нігілізм щодо мови [Селігей 2010: 176]. Дослідник припускає, що мовний нігілізм підлітків часто впливає не з якоїсь свідомої позиції, а з того, що їхнє мовне виховання дорослі часто пускають на самоплив, і мовна освіта лишається недостатньою та неповноцінною.

3.3.2. Добре адаптований комфортний тип

Як уже йшлося, добре адаптований комфортний тип мовної поведінки в білінгвальному середовищі шкіл демонструють учні з базовою російською мовою, які вільно володіють українською. У кількісному вимірі цей тип неоднаково репрезентований у містах, де проводили цільове анкетування, що зумовлено відмінностями мовної ситуації в кожному. Найбільше підлітків з аналізованим типом мовної поведінки виявилося в Києві (56 %) і Полтаві (48 %). В інших містах на підставі аналізу анкет висновок про добре адаптований комфортний тип мовної поведінки зроблено щодо меншої кількості опитаних, а саме: у Черкасах – 7 % респондентів, Білій Церкві – 16 %, Житомирі – 22 %.

Варто зауважити, що особливістю анкетування підлітків є їх емоційне ставлення до запитань. Непоодинокі випадки, коли діти через якісь особисті причини ігнорують деякі запитання. Наприклад, якщо батьки розлучені або в них напружені стосунки, що позначається на комунікації з дітьми, школярі можуть не вказати мову спілкування з кимось із дорослих (така реакція можлива тоді, коли діти відчувають невдоволення, образу тощо). Так само підлітки не відповідали на запитання про мову спілкування з дідусями/бабусями чи іншими родичами, якщо це спілкування є обмеженим або з якихось причин не відбувається. Траплялися анкети, у яких діти пропускали запитання про спілкування з однокласниками на перервах.

Іще однією особливістю анкетування є те, що на підставі анкет не можна зробити висновок про характер використання *кожної* з мов. На нашу думку,

йдеться радше про перебування у двомовній ситуації, коли російська та українська мова використовуються одночасно, проте різними комунікантами: один говорить українською, а інший російською, не перемикаючись на код співрозмовника. Школярі вибирають відповідь «Обидві мови» для багатьох ситуацій, хоча насправді користуються здебільшого російською мовою, а їхні співрозмовники при цьому говорять українською. Тож мови хоч і використовують одночасно, проте одну активно, а іншу – пасивно.

Висновок про істотне переважання в столичних навчальних закладах групи школярів, які демонструють добре адаптований комфортний тип мовної поведінки, зроблений на підставі спостережень на першому етапі дослідження, підтвердило й анкетування, попри те, що проводили його у престижних школах з українською мовою навчання¹. Проаналізувавши відповіді на запитання про мову спілкування в неофіційних ситуаціях (у родині, на дозвіллі та на перервах з однокласниками), до цієї групи залучили 56 опитаних (зі 100). Аналіз анкет дає підстави для висновку, що в цих дітей функційно першою мовою є російська, хоча більшість із них характеризує себе як двомовних – таких виявилось майже 80 %. Варто зазначити, що за формальними ознаками двомовними за самохарактеристикою вважали тих респондентів, у яких у відповідях на запитання 6 анкети («Мова спілкування») відповідь «Обидві мови» фігурувала щонайменше тричі, або тих, хто вказував мовою спілкування в родині та на дозвіллі і російську, і українську мови. Переважно російськомовними на підставі анкет уважали тих дітей, які для всіх комунікативних ситуацій, окрім уроків та спілкування з учителями, обрали російську мову. Таких у нашому опитуванні в Києві виявилось лише 12. Щоправда, й ці школярі демонструють добре адаптовану до умов школи модель

¹ Ця заувага зумовлена тим, що в таких київських загальноосвітніх закладах, як Український гуманітарний ліцей Київського національного університету ім. Тараса Шевченка та ліцей «Наукова зміна», у яких проводили анкетування, кількість українськомовних дітей вища, тож, відповідно, у них навчається менше російськомовних. В інших київських школах російськомовних дітей з аналізованим типом мовної поведінки набагато більше. Про те, наскільки відрізняється мовне середовище цих київських закладів від мовного середовища в школах в інших містах, свідчать дані цільового анкетування: якщо в Києві, за даними анкет, на уроках спілкуються українською 95 %, а на перервах 91 % респондентів із функційно першою російською мовою, то в Житомирі – 86 і 45 % відповідно; у Білій Церкві – 94 % для обох ситуацій; у Черкасах – 86 і 43 % відповідно; у Полтаві – 69 і 31 %.

поведінки, бо активно використовують українську мову в різних навчальних ситуаціях (робота з навчальною літературою, пошук інформації в Інтернеті, перегляд фільмів тощо), почувшись при цьому впевнено й комфортно. Усім їм подобається навчатися в школі з українською мовою викладання (варіант «Мені це байдуже» обрали тільки двоє респондентів, так само двоє хотіли б навчатися в російськомовній школі).

Розподіл мов за сферами спілкування в київських підлітків з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки узагальнено на рис. 3.2.

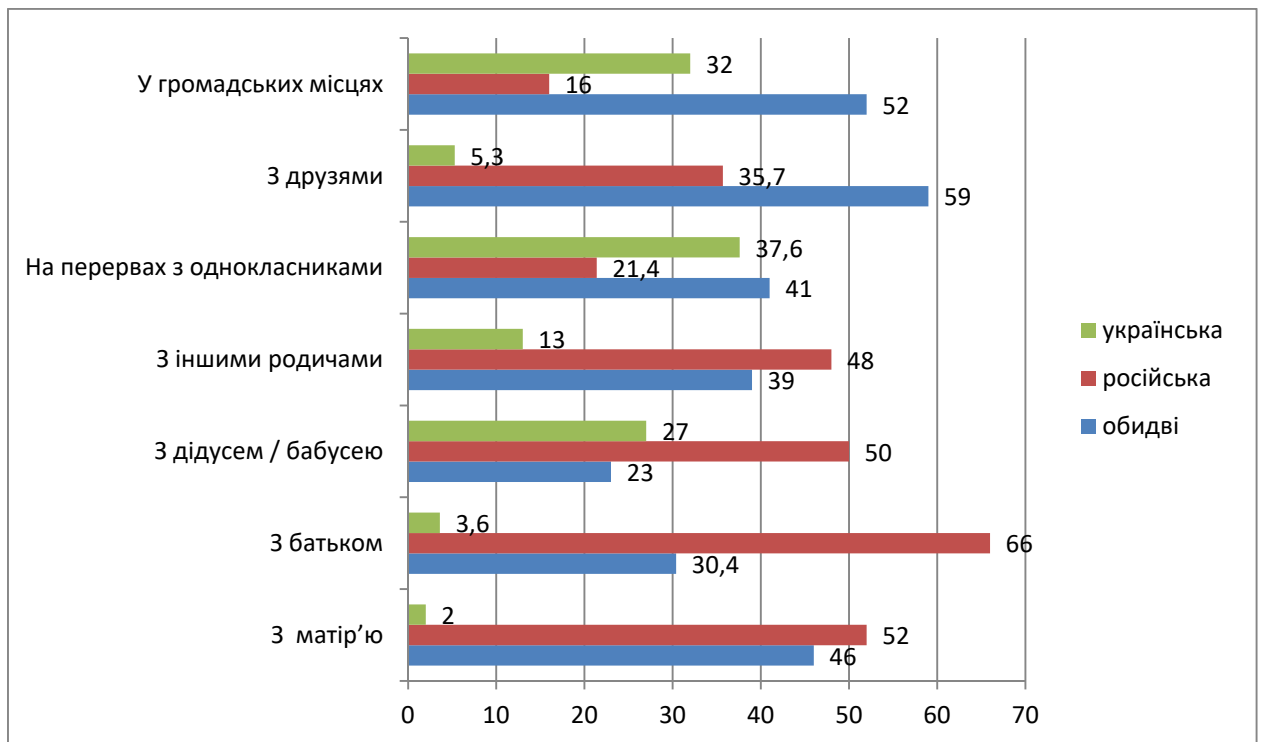


Рис. 3.2. Розподіл мов за сферами спілкування київських підлітків з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки

Результати анкетування дають підстави констатувати, що російськомовність частини київських підлітків є результатом дії деформаційних чинників на мовну ситуацію в Україні, адже третина з них у родинній комунікації, спілкуючись із бабусями та дідусями, а також іншими родичами, користується українською мовою, що свідчить про зміну мови (з

української на російську) тільки в поколінні батьків. Цю саму тенденцію простежено і в інших містах, де проводили опитування. Зокрема в Білій Церкві 25 % опитаних підлітків з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки в школі, які для ситуацій неформальної комунікації обрали російську мову або обидві мови, зазначили в анкетах, що з бабусями та дідусями спілкуються українською. У Житомирі й Полтаві таких виявилось майже 10 %.

Про особливості сприймання підлітками мовної ситуації в Полтаві йшлося в підрозділі «Природний комфортний тип» Розділу 3. Припущення про те, що характеристика «Обидві мови» в мешканців цього міста асоціюється із суржиком, підтверджують анкети школярів із добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки: в усіх запитаннях, які стосувалися використання мов у сфері неформального спілкування, відповідь «Обидві мови» удвічі, а то й утричі переважала відповідь «Російська мова». Наприклад, відповідаючи на запитання про те, якою мовою діти спілкуються з матір'ю, варіант «Російською» обрало 30 % респондентів цієї групи, а варіант «Обома мовами» – 65 %. І якщо для ситуацій спілкування з іншими родичами цей варіант може характеризувати реальні поведінкові моделі, за яких з кимось, приміром, батьковими родичами, спілкування відбувається російською, а з іншими – українською, то уявити собі спілкування з матір'ю то однією, то іншою мовою важко.

Як уже йшлося, для ситуацій формального спілкування на уроках, а також на перервах з учителями школярі з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки обирали варіант «Українська мова», пор.: у Києві на уроках спілкуються українською 95 %, а на перервах з учителями – 91 % респондентів цієї групи; у Житомирі – 86 % і 45 % відповідно; у Білій Церкві – 94 % для обох ситуацій; у Черкасах – 86 % і 43 % відповідно; у Полтаві – 69 % і 31 % («Обидві мови» як варіант для спілкування на уроках обрали 31 % опитаних, а для спілкування з учителями на перервах – майже 40 %).

Київські підлітки, які демонструють добре адаптований комфортний тип мовної поведінки в школі, дуже часто перемикаються з мови на мову – 60 % респондентів вибрали в анкетах відповіді, що засвідчують перемикання з російської на українську, і 40 % – з української на російську. Зрозуміло, що здебільшого йдеться про застосування української та російської мов в офіційній та напівофіційній комунікації: зокрема з російської переходять на українську, спілкуючись з учителями, 30 % респондентів; з незнайомцями, коли ті звертаються українською мовою, – 27 %. Оскільки анкетування проводили в школах із досить високим відсотком українськомовних дітей (що не є показовим для Києва загалом), паралельне використання обох мов характерне й для напівофіційної та неофіційної комунікації. Спілкуючись із однокласниками на перервах, приміром, обидві мови використовують 40 % респондентів-киян, які, за нашими висновками, демонструють добре адаптований комфортний тип мовної поведінки; 37,5 % зазначили, що в цій ситуації використовують українську мову. У спілкуванні з друзями двомовними вважають себе 64 % опитаних.

Таблиця 3.10

Розподіл відповідей серед школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки на запитання про мову спілкування в різних ситуаціях у містах проведення анкетування (абсолютні показники)

Сфери спілкування	Житомир 22			Київ 56			Біла Церква 16			Полтава 48			Черкаси 7		
	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві
З матір'ю		14	8	1	29	26	1	10	5		14	31	1	4	2
З батьком		14	7	2	37	17	2	8	4	1	18	29		5	2
З дідусями/ бабусями	2	10	10	15	28	13	4	5	6	4	16	28		2	5
З іншими родичами	1	10	11	7	27	22	2	5	9	1	15	31		2	5
На уроках	19	1	2	53		3	15		1	33	2	15	6		1
На перервах з учителями	10	5	7	51		5	15	1		15	6	18	3		4
На перервах з однокласниками		15	7	21	12	23	6	3	7	7	15	31		2	5
З друзями		16	6	3	20	33	3	7	6	1	20	27		4	3
У громадських місцях	1	12	9	18	9	29	6	6	4	4	20	24		2	5

Про поширеність української мови в мовному просторі столиці свідчить той факт, що лише 16 % школярів з аналізованим типом мовної поведінки, спілкуючись у громадських містах, вдаються до російської мови. Обидві мови використовують 55 % респондентів, а українській віддають перевагу 32 %.

У Полтаві підтвердили те, що часто перемикаються з мови на мову, 62,5 % школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки. Відповіді «Дуже часто» для різних комунікативних ситуацій, у яких переходять з російської на українську, обрало від 10 % (спілкуючись інколи з родичами) до 54 % (спілкуючись у школі з учителями) респондентів цієї групи. У Житомирі та Білій Церкві поведінкову модель, для якої характерне часте перемикання мовних кодів, засвідчено в 50 % анкет школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки.

Наведені нижче приклади свідчать, як часто перемикаються з мови на мову підлітки з аналізованим типом мовної поведінки¹, пор.: 1) Дві учениці-дев'ятикласниці заходять до навчальної аудиторії й звертаються до вчительки зарубіжної літератури.

К.: Вибачте, але клас запізниться на урок – нас затримали в актовій залі.

¹ Відвідуючи уроки в київській школі, стала свідком уроку української літератури, під час якого учні декламували напам'ять вірші Т. Шевченка. Одна учениця, мовну поведінку якої, за спостереженнями, віднесли до добре адаптованого комфортного типу (дівчина абсолютно вільно спілкується українською та російською мовами, проте функційно першою для неї є російська мова), вдалася до перемикання кодів під час декламування, вимовивши два рядки російською:

Мені однаково, чи буду
Я жить в Україні, чи ні.
Чи хто згадає, чи забуде
Мене в снігу на чужині –
Однаковісінько мені.
В неволі виріс між чужими,
І, не оплаканий своїми,
В неволі, плачучи, умру,
І все з собою заберу,
Малого сліду не покину
*На нашей славной Украине,
На нашей – не своей земле.*

Обмовившись, вона перервала декламування, і повторила уривок від слів «В неволі виріс між чужими» ще раз.

Учителька: Трапляється. Гарзд, почекаємо.

А. (звертаючись до К.): Скажи, что у нашего класса больше всего грамот.

К. (відповідає А.): Да уж. И кому это интересно. (Звертаючись до вчительки). Збирали всіх в актовій залі, щоб нагородити учасників шкільного марафону. Наші хлопці такі спортивні. (Звертаючись до А. зі сміхом) Особенно Артем (Зі спостережень у київській школі); 2) Школярі-восьмикласники готуються до уроку української мови.

А.: Люди, а что нам задали по укромове?

Д.: Ты такой странный, Антон. Спрашиваешь, когда урок уже начался.

А.: Да я все сделал, просто уточняю. (Далі, привертаючи увагу вчительки, виголошує голосніше). Вправа дуже легка. До моделі з трьома префіксами я дібрав аж десять слів.

Д.: Ой, який ти розумний. И когда это ты стал отличником?

А.: Дашка, заткнись. Не все такие ботаны, как ты. (Знову на публіку). Та я весь вечір словники гортав.

(У класі зчиняється регіт. До діалогу долучаються інші учні).

О.: Харе зарисовуваться, Антон.

Б.: ГДЗ (готові домашні завдання. – О. Д.) на каком сайте скатывал?

А.: (Удавано обурюючись): Яке ГДЗ? Я взагалі не вмію користуватися комп'ютером.

Н.: Антон такой перед зарубежкой (імітує позу й інтонації однокласника): «А презентацію мені мама допомагала робити, я ж не вмію комп'ютер включати».

І.: Не, Антон, скажи краще, що тобі батьки забороняють комп'ютер вмикати. І телефона в тебе нема. І планиета.

М.: І взагалі – ти прихильник ескапізму.

Н.: Никита, ты как всегда. Что такое эскапизм? Никто слов таких не знает.

М.: Эскапизм – бегство от цивилизации. Проявляется как сознательный отказ от ее благ (Зі спостережень у київській школі).

Про рівень індивідуальної двомовності свідчить також використання мов для читання. Переважна більшість школярів з добре адаптованим типом мовної поведінки не відчуває жодного дискомфорту від того, що сприймає навчальну інформацію українською мовою: 71 % опитаних киян цієї групи зазначили, що їм зручно читати українською навчальну літературу, а 23 % обрали відповідь – «Українською й російською». Художню літературу однаково зручно читати обома мовами 60 % опитаних (у цій ситуації кожен п'ятий респондент віддає перевагу українській і стільки ж – російській мові). Майже ті самі результати отримали, аналізуючи відповідь на запитання про те, якою мовою доводиться читати: українською мовою доводиться читати художню літературу третині опитаних; українською і російською – двом третинам; російською – 12,5 %. Періодику доводиться читати українською 32 % (зручно 27 %); російською – 14 % (зручно – тій само кількості респондентів); українською і російською – половині опитаних (трохи більшій кількості – зручно 60 %).

Близькі до цих результатів отримали в групі підлітків, які демонструють у школі добре адаптований комфортний тип мовної поведінки, з Полтави. Навчальну літературу зручно читати українською мовою 52 % респондентів, художню – 58 %, періодику – 27 %. Певна розбіжність у відповідях про комфортну мову для читання між жанрами літератури, на нашу думку, зумовлена неоднаковою доступністю відповідної поліграфічної продукції, що є наслідком деформованої мовної ситуації: якщо домінування навчальної літератури українською мовою на книжковому ринку є очевидним, то стосовно періодики й художньої літератури дисбаланс на користь російськомовної продукції й досі не подолано. Тож «зручність» у цьому випадку варто пов'язувати із доступністю та звичкою.

Співвідношення між мовою комфортного читання та доступністю літератури відповідних жанрів ілюструють рис. 3.3 – 3.5.

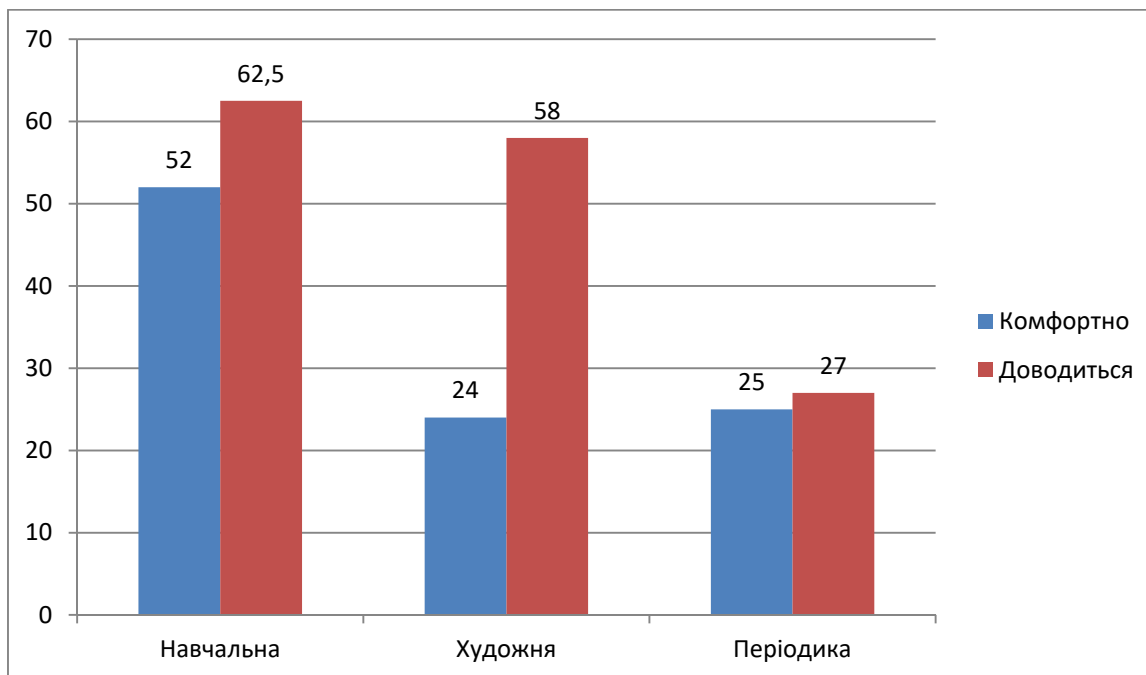


Рис. 3.3. Розподіл відповідей про комфортність читання українською мовою серед підлітків з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки (м. Полтава)

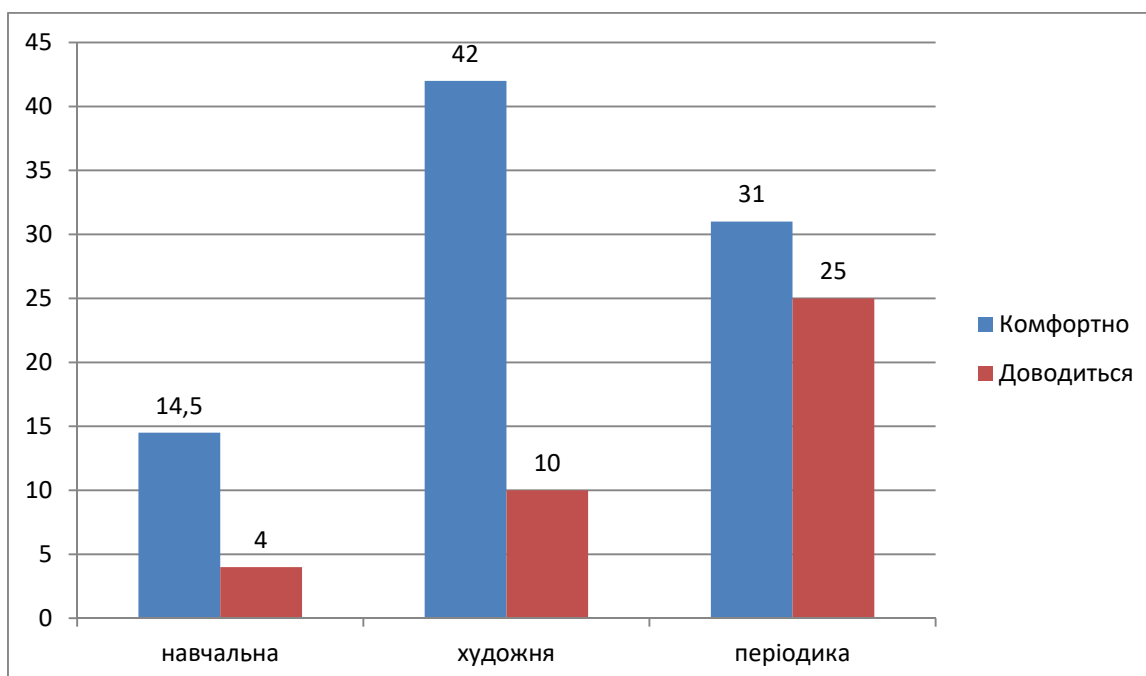


Рис. 3.4. Розподіл відповідей про комфортність читання російською мовою серед підлітків з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки (м. Полтава)

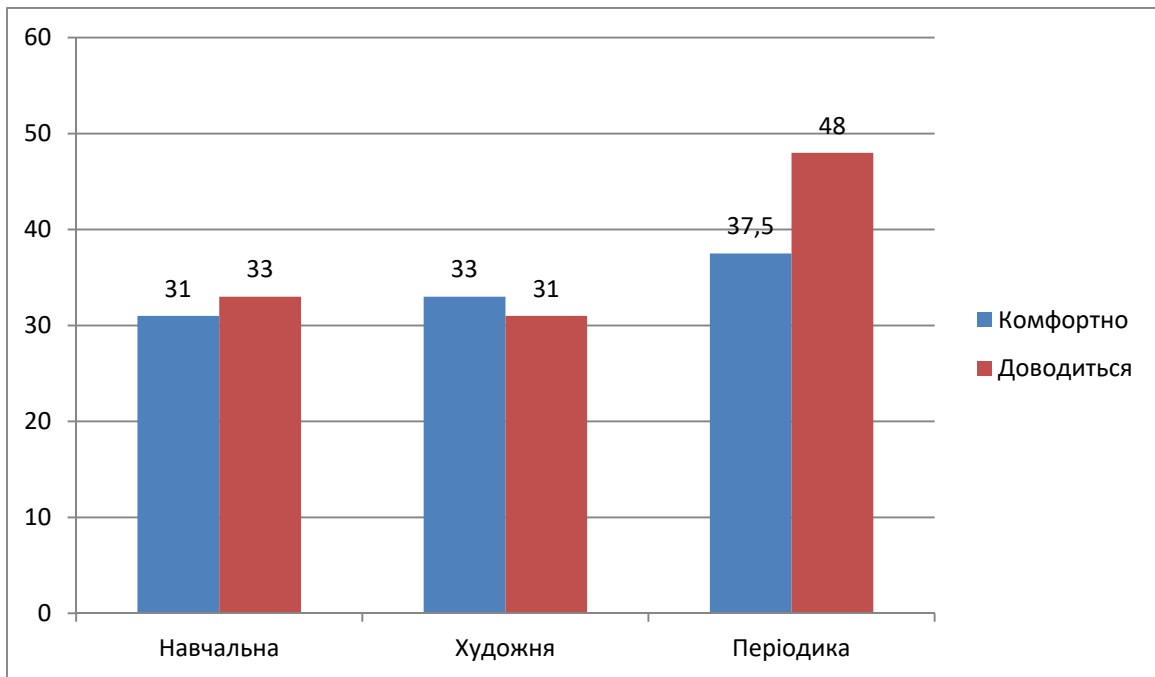


Рис. 3.5. Розподіл відповідей про комфортність читання українською і російською мовами серед підлітків з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки (м. Полтава)

У Житомирі й Білій Церкві діти з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки так само читають двома мовами. Близько половини опитаних у цих містах зауважують, що їм комфортно читати українською мовою начальну літературу (у Житомирі – 45 %, у Білій Церкві – 56 %), решта обрали відповідь «Українською і російською». Відповідно високий відсоток тих, хто зазначив, що навчальну літературу доводиться читати українською (72 % у Житомирі і 45 % у Білій Церкві), ні в якому разі не свідчить про нереалізовані потреби в доступі до книжок зручною мовою.

Відповіді про мови для читання художньої літератури й періодики розподілено для більшості представників аналізованої групи підлітків у Житомирі та Білій Церкві між російською мовою й варіантом «Українською і російською». Для читання художньої літератури віддають перевагу російській мові 45 % житомирців і 56 % мешканців Білої Церкви. Однак доводиться читати російською художню літературу тільки 9 % житомирців і 25 % школярів з Білої Церкви. Утім, з огляду на те, що половина

респондентів в обох містах зазначила в анкеті, що доводиться читати українською і російською, робити висновок про дисбаланс між читацькими запитами і можливістю їх реалізувати немає підстав.

Незначна кількість респондентів у Черкасах, мовну поведінку яких у школі на підставі анкет схарактеризували як добре адаптовану комфортну, не може слугувати достатньою для обґрунтованих висновків. Певна незбіжність між комфортною мовою для читання художньої літератури (четверо з семи представників цієї групи вибрали варіант відповіді «Російська») і мовою, якою доводиться читати (російську вказали в анкетах двоє школярів, а російську і українську – четверо), загалом не суперечить тій тенденції, яку засвідчило опитування в інших містах.

Про двомовність підлітків з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки свідчать їхні відповіді на запитання про мову пошуку інформації в Інтернеті та перегляду кінофільмів. Майже однакова кількість підлітків-киян цієї групи обрали відповідь «Здебільшого» і для української, і для російської мови, а саме: «Здебільшого українською» – 59 %, «Здебільшого російською» – 52 %, причому кількість тих, хто обрав відповідь «Завжди» для тієї і тієї мови, та сама і становить 7 %; лише варіант «Інколи» віддає перевагу російській, яку обрали 36 % (інколи шукають інформацію в Інтернеті українською 25 %).

У Полтаві позиції української мови серед російськомовних підлітків слабші: завжди шукають інформацію в Інтернеті українською лише 4 % опитаних з цієї групи, натомість російською – кожен третій школяр. Відповідь «Здебільшого українською» обрав майже кожен п'ятий респондент, а «Здебільшого російською» – кожен другий. Впадає в око, що 20 % респондентів проігнорували запитання стосовно української мови, а стосовно російської таких виявилось 6 %.

У Житомирі російськомовні школярі теж менш активно користуються українською мовою для пошуку інформації в Інтернеті: хоч відповідь «Завжди» стосовно обох мов обрала однакова кількість респондентів цієї групи – 9 %,

але у варіант «Здебільшого» стосовно української підтримало 14 %, а стосовно російської – 60 %. Крім того, кожен третій респондент залишив частину запитання про використання української в Інтернеті взагалі без відповіді.

У Білій Церкві варіант «Завжди» стосовно української мови в цьому запитанні не обрав жоден російськомовний школяр, а з відповіддю «Здебільшого» погодився майже кожен п'ятий. Натомість завжди шукають інформацію в Інтернеті російською мовою 19 % опитаних, а відповідь «Здебільшого» обрало майже 70 %.

Вибір для перегляду кінофільму для більшості київських старшокласників не пов'язаний із мовою: половина опитаних обрали відповідь «Здебільшого» і щодо української, і щодо російської мови з перевагою останньої в кілька відсотків: відповідно 52 % і 55 %. Інколи переглядають фільми українською 40 % опитаних, а російською – 27 %. Щоправда, 16 % респондентів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки написали в анкетах, що завжди переглядають фільми російською. Цю саму відповідь стосовно української мови обрало 3,5 % школярів з аналізованим типом мовної поведінки.

У Полтаві жоден школяр із аналізованим типом мовної поведінки не обрав відповідь «Завжди переглядаю фільми українською мовою». Щодо російської мови, то таких виявилось 46 %. Крім того, кожен третій респондент залишив запитання стосовно української мови без відповіді, а кожен десятий обрав варіант «Ніколи». Здебільшого переглядає фільми українською мовою кожен п'ятий російськомовний підліток, а інколи – 40 %. Відповідь «Здебільшого» стосовно російської мови обрало 46 % школярів.

Відповіді на запитання про мовні преференції старшокласників-житомирців з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки, яких виявилось 22 %, яскраво ілюструють залежність поведінкових моделей від мовної ситуації в місті. По-перше, чисельність групи російськомовних

школярів є нижчою, а це зумовлює більшу помітність їхніх мовних практик на загальному тлі. Як відомо, ефект впливу середовища може мати протилежні наслідки: поширенішою є реакція прилаштування до середовища, аби бути в ньому менш помітним (у цьому випадку українськомовне середовище житомирських шкіл спонукає нечисленну російськомовну спільноту частіше перемикатися на українську мову); інша реакція – протиставлення себе середовищу (у цьому разі представники російськомовної групи обстоюють свою інакшість, демонструючи мовну стійкість). Прикметно, що в Житомирі 36 % опитаних російськомовних підлітків залишили без відповіді запитання про перегляд фільмів стосовно української мови, хоч варіант «Ніколи» серед відповідей було запропоновано (власне, щоб не привертати до себе увагу негативною відповіддю, підлітки просто проігнорували запитання). Українською фільми переглядає здебільшого кожен п'ятий опитаний з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки, а інколи – 36 %. Здебільшого російською фільми переглядають 45 % респондентів, а інколи – 41 %.

Подібну мовну поведінку в ситуації з переглядом фільмів засвідчили відповіді школярів з Білої Церкви. Так само, як і в Житомирі, високий відсоток респондентів, які проігнорували запитання стосовно української мови: у районному центрі таких виявилось понад третину. Водночас тих, хто обрав відповідь «Здебільшого дивлюся фільми українською мовою», виявилось стільки ж. Ще 31 % респондентів інколи переглядають фільми українською. Відповіді стосовно російської мови розподілено так: завжди дивляться фільми російською мовою 31 % опитаних з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки; здебільшого – 50 %, інколи – 6 %.

Оцінюючи мовне середовище шкіл, підлітки-кияни з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки розійшлися в думках майже на однакові в кількісному вимірі групи: 52 % чують у своїх школах здебільшого українську мову (причому кожен п'ятий – майже на 100 %); 46 % школярів схильні оцінювати середовище шкіл як двомовне (41 %

респондентів вважають, що українська та російська мови використовуються приблизно навіпіл: українська – на уроках, російська – на перервах; 5 % опитаних переконані, що обидві мови використовуються одночасно навіть на уроках). Ці результати в середньому на 15 % нижчі, ніж у групі українськомовних підлітків, що ілюструє тенденцію про залежність оцінки мовного середовища від власних мовних преференцій.

Відповіді респондентів з аналізованим типом мовної поведінки про те, наскільки часто вчителі використовують російську мову, узагальнено на рис. 3.6.

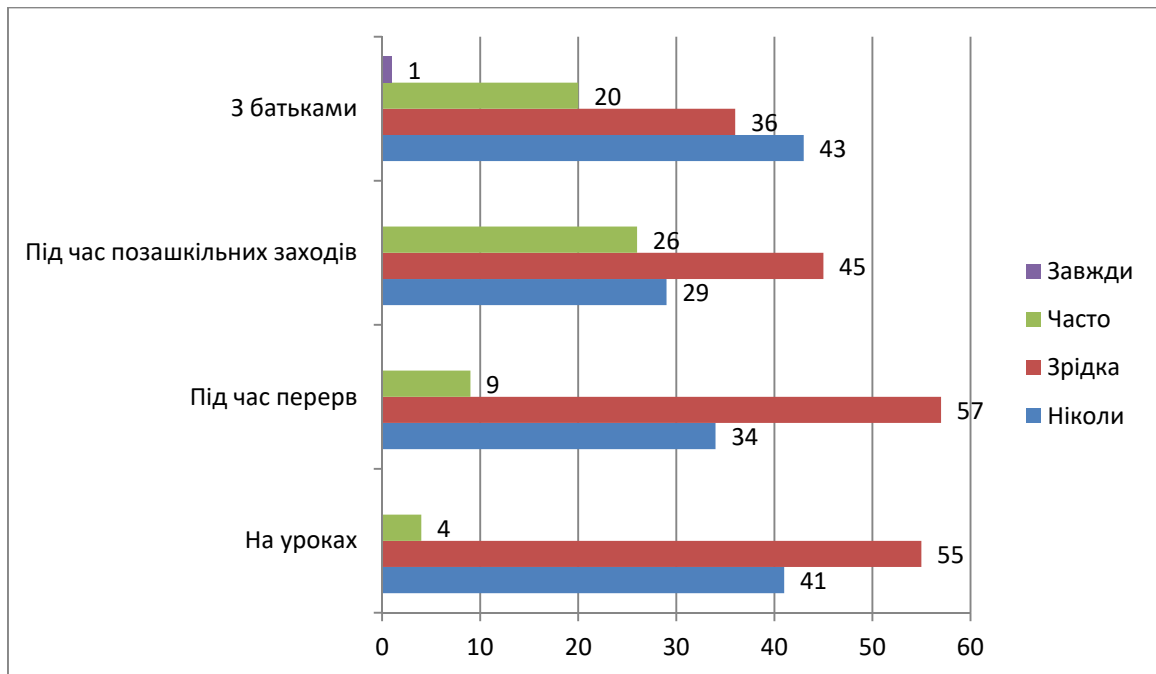


Рис. 3.6. Розподіл відповідей школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки про використання вчителями російської мови (м. Київ)

У відсотках оцінка того, наскільки часто перемикають коди вчителі, підлітками з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки неістотно відрізняється від оцінки старшокласниками з природним комфортним типом мовної поведінки (ці дані узагальнено на рис. 3.7 – 3.10), що свідчить про реальну мовну ситуацію в київських школах, попри намагання окремих учнів вгадати наміри авторів анкети або догодити вчителям.

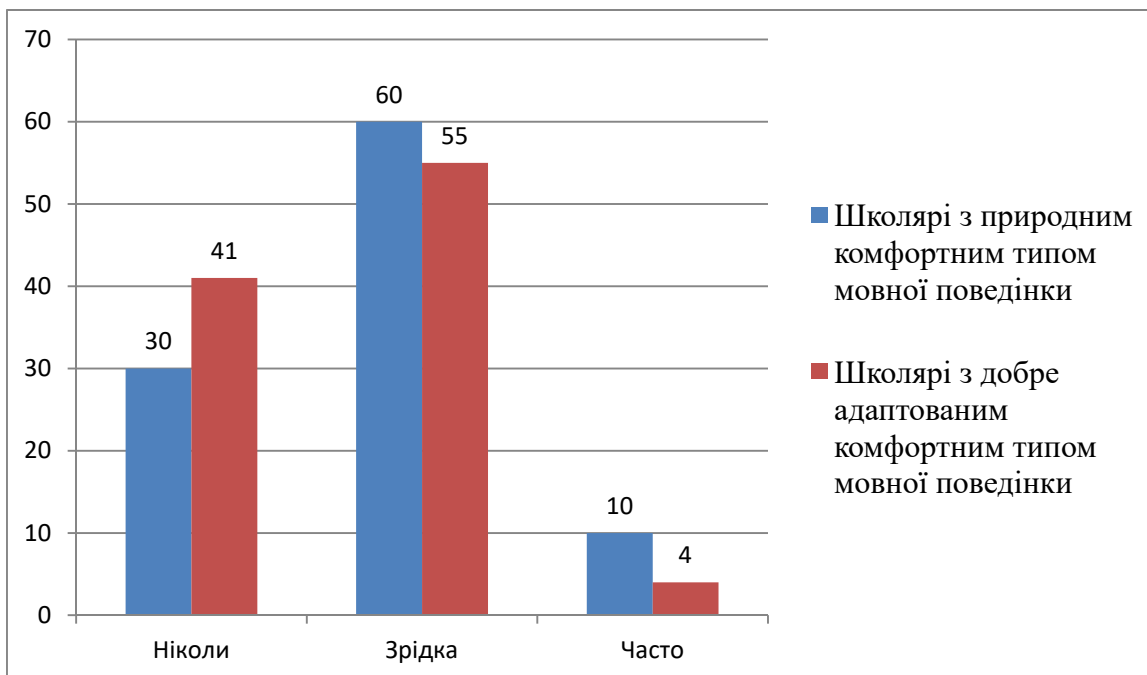


Рис. 3.7. Порівняння даних у групах українськомовних і російськомовних школярів щодо використання вчителями російської мови на уроках (м. Київ)

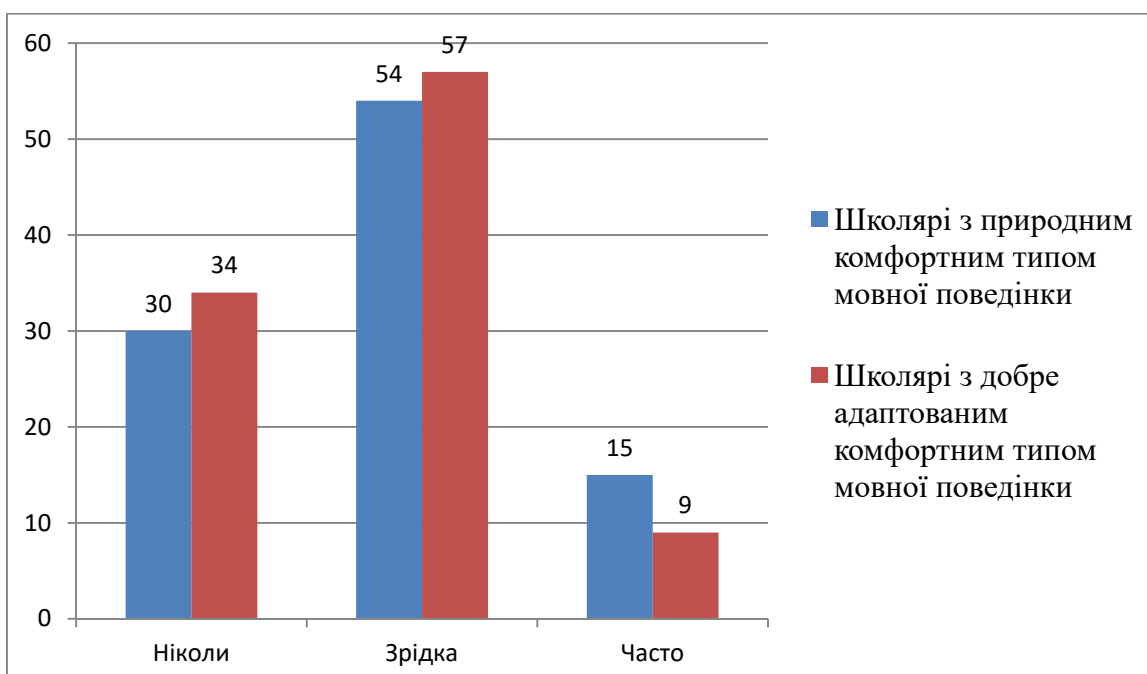


Рис. 3.8. Порівняння даних у групах українськомовних і російськомовних школярів щодо використання вчителями російської мови під час перерв (м. Київ)

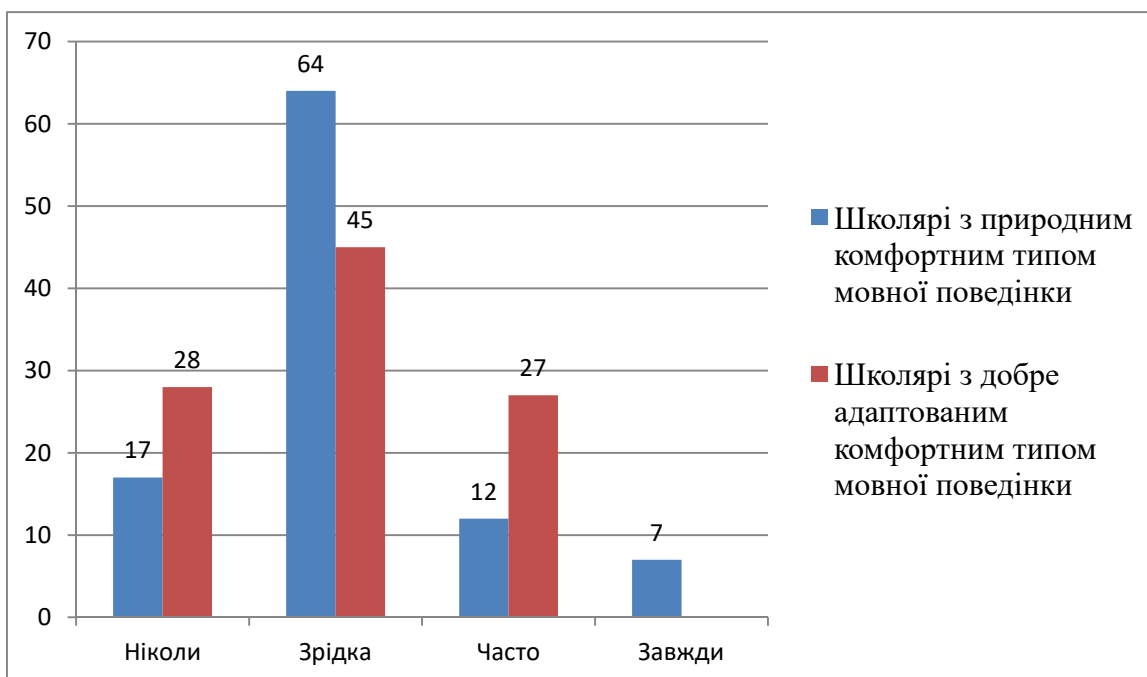


Рис. 3.9. Порівняння даних у групах українськомовних і російськомовних школярів щодо використання вчителями російської мови під час позакласних заходів (м. Київ)

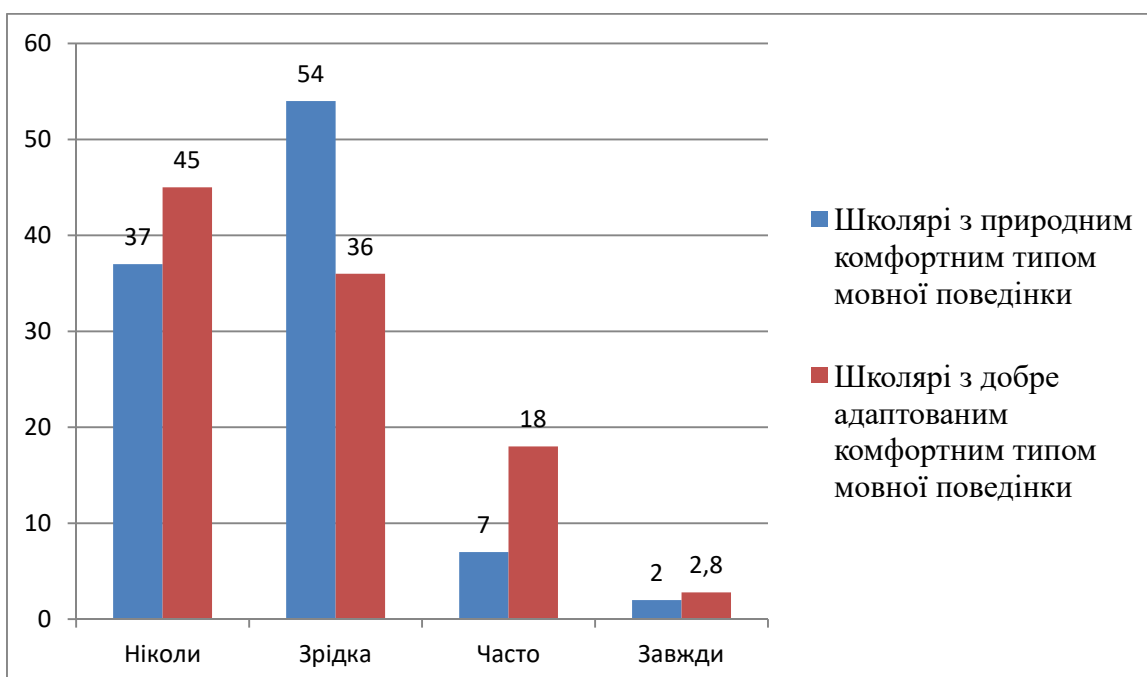


Рис. 3.10. Порівняння даних у групах українськомовних і російськомовних школярів щодо використання вчителями російської мови в спілкуванні з батьками (м. Київ)

Водночас порівняння результатів свідчить про лояльніше ставлення російськомовних, ніж в українськомовних школярів до двомовних практик учителів: у групі старшокласників із природним комфортним типом мовної поведінки в середньому від 10 % до 15 % частіше помічають за вчителями перемикавання кодів. Показовими, зокрема, є характеристики «Зрідка» та «Часто» на уроках (на думку українськомовних, таке трапляється частіше, ніж зауважують російськомовні). Під час перерв, за спостереженнями українськомовних, це трапляється рідше, ніж у спілкуванні з російськомовними, що можна пояснити зміною мовної поведінки вчителів залежно від мови співрозмовника в позаурочний час за лояльного мовного режиму (з українськомовними школярами вчителі на перервах говорять українською, а з російськомовними – російською). Що ж до масових позакласних заходів, під час яких учителі звертаються до колективу учнів, перемикавання «Зрідка» з української на російську українськомовні учні помічають частіше (64 % проти 45 % реакцій російськомовних).

Помічають за вчителями перемикавання кодів і полтавські підлітки з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки. Відповідь «Ніколи» для ситуацій шкільного спілкування обрало від 2 % опитаних (під час перерв) до 20 % (у спілкуванні з батьками). Привертає увагу той факт, що в школах Полтави, за спостереженнями учнів, вчителі набагато рідше дотримуються формального мовного режиму, ніж у столичних закладах, де проводили опитування (відповідь «Учителі ніколи не користуються російською мовою» в Києві обрало від 17 % до 45 % для різних комунікативних ситуацій). Анкетування засвідчує, що за умови нехтування вчителями мовного режиму навчального закладу стихійна взаємодія мов у ньому посилюється. Зокрема, якщо в київських школах відповідь «Учителі часто користуються російською мовою» обрало від 4 % (на уроці, за спостереженням російськомовних підлітків) до 27 % (за відповідями тих-таки російськомовних стосовно спілкування під час позакласних заходів), то в Полтаві показники для цієї відповіді вищі: за спостереженнями 6 % школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки вчителі часто

користуються російською мовою на уроці, 30 % опитаних часто помічають перемикання кодів під час перерв.

У Житомирі та Білій Церкві більшість опитаних школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки оцінюють практику перемикання вчителів на російську мову характеристикою «Зрідка». Таку відповідь обрали для ситуації під час уроків 64 % респондентів із Житомира і 75 % з Білої Церкви; так само 64 % житомирців помічають, що вчителі зрідка користуються російською мовою під час перерв, у Білій Церкві таких виявилось 44 %; половина опитаних школярів Житомира і Білої Церкви свідчать, що вчителі зрідка користуються російською мовою під час позакласних заходів; 45 % житомирців і 37,5 % підлітків із Білої Церкви зазначили, що вчителі користуються російською мовою у спілкуванні з батьками.

Результати анкетування школярів із Черкас з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки прикметні тим, що оцінку частотності перемикання кодів учителями розподілено для всіх ситуацій, окрім уроків, між відповідями «Зрідка» (по 4 респонденти) і «Часто» (по 3 респонденти). Щодо уроків, то троє опитаних обрали відповідь, що вчителі ніколи не користуються російською мовою, а четверо – користуються зрідка.

Київські вчителі (принаймні в тих школах, де проводили анкетування), за спостереженнями російськомовних старшокласників, здебільшого роблять зауваження про дотримання мовного режиму: таку відповідь обрали щодо більшості педагогів понад половина опитаних. Водночас кожен четвертий респондент цієї групи зазначив, що більшість учителів ніяк не реагують на перемикання кодів учнями. Понад 14 % дітей, які самі часто перемикаються з української на російську, так схарактеризували мовну поведінку вчителів: самі переходять на російську мову.

У Полтаві й Житомирі переважає відповідь щодо більшості учителів «Ніяк не реагують»: її обрало 46 % респондентів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки з Полтави і 50 % – із Житомира. (Так

само схарактеризували мовну поведінку вчителів 70 % українськомовних дітей з Полтави і 40 % – із Житомира). Натомість роблять зауваження про дотримання мовного режиму в полтавських і житомирських школах тільки дехто з учителів – таку відповідь обрало 56 % опитаних полтавців і 36 % – житомирців. Учителі самі переходять на російську, за спостереженням кожного четвертого російськомовного школяра з Полтави і кожного третього мешканця Житомира.

Не краща ситуація з дотриманням мовного режиму і в школах Білої Церкви. У цьому районному центрі Київської області, за спостереженням понад 60 % опитаних школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки і понад 50 % із природним комфортним типом, більшість учителів ніяк не реагують на порушення мовного режиму, а, за спостереженнями 37,5 %, дехто з учителів переходить сам на російську, почувши її з вуст своїх вихованців.

Анкетування підтверджує висновок, зроблений на підставі спостережень, що діти, які демонструють у школі добре адаптований комфортний тип мовної поведінки, загалом нейтрально ставляться до двомовного середовища школи. Прикметно, що запитання 20 анкети «Як ви ставитеся до того, що вчителі, попри українськомовний статус школи, користуються російською мовою?» кожен третій київський школяр з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки залишив без відповіді, а 40 % респондентів з цієї групи обрало відповідь «Мені це байдуже, я не звертаю жодної уваги на мову». Позитивно оцінюють білінгвальні практики вчителів у школі 16 % російськомовних підлітків, а не подобається те, що вчителі, попри українськомовний статус школи, користуються російською мовою, тільки 7 % респондентів з аналізованим типом мовної поведінки. Деякі респонденти не обмежилися вибором запропонованої відповіді, залишивши коментарі до запитання, пор.: 1) *Мені це не подобається, бо в Україні була, є і буде лише одна державна мова — українська. І, якщо школа українськомовна, то в ній мають спілкуватися виключно українською. До*

того ж який приклад учителі показують своїм дітям у таких ситуаціях? (З анкети школярки, м. Київ); 2) Негативно, бо українці мають говорити українською (З анкети школяра, м. Київ); 3) Мені це не подобається, бо я живу в Україні, а не в Росії (З анкети школяра, м. Київ).

Варто наголосити, що відповіді школярів на запитання анкети почасти суперечливі, що, з одного боку, відбиває ставлення до мови і мовного питання в суспільній свідомості, а з іншого, зумовлене особливостями анкетування як соціолінгвістичного методу, зокрема й згадуваним «парадоксом спостерігача». У результатах, отриманих з відповідей на аналізовані запитання, ця суперечливість виявляється досить яскраво: якщо на запитання про те, як учні сприймають двомовні практики вчителів, відповіді «Не подобається» обрали 7 % респондентів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки, то кількість тих респондентів-киян у цій самій групі, які вбачають у двомовності школи негативні наслідки, виявилася набагато більшою – 43 %. Незбіжність результатів можна пояснити й некритичним сприйняттям реальності, що виявляється в нездатності оцінити в перспективі наслідки сьогочасних подій, явищ, вчинків, – соціальним інфантилізмом, яким уражено всі посттоталітарні спільноти як спільноти з деформованими інститутами громадянського суспільства. Відповіді на запитання анкети дають підстави припускати, що школярі, яким сьогодні комфортно спілкуватися в школі двома мовами, не вважають свою мовну поведінку елементом загальної мовної ситуації в закладі освіти, що її уможлядно оцінюють як небажану. Розбіжність у результатах можна пояснити також тим, що на запитання про наслідки двомовності у школі учні відповідали, керуючись не так власними думками, як прагненням догодити спостерігачеві.

Для полтавських російськомовних школярів так само характерне нейтрально-позитивне ставлення до двомовних практик учителів і загалом до білінгвальної мовної ситуації в школах міста. Відповідаючи на запитання «Як Ви ставитеся до того, що вчителі, попри українськомовний статус школи,

користуються російською мовою?», тільки один школяр висловив негативне ставлення, обравши відповідь «Мені це не подобається, бо я весь час мушу перемикатися з мови на мову». Позитивно оцінили перемикання вчителів з мови на мову 50 % опитаних, а засвідчили нейтральне ставлення 42 % (ще 4 % залишили запитання без відповіді). Кожен другий старшокласник-полтавець з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки не вбачає жодних наслідків у двомовності в школі, а ще 33 % вважають шкільний білінгвальний досвід позитивним для себе. Тільки кожен п'ятий полтавський школяр з аналізованим типом мовної поведінки обрав відповідь про негативні наслідки двомовності в школі.

Серед житомирських школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки так само тільки один висловив своє негативне ставлення до російськомовних практик учителів. Дві третини опитаних висловили байдужість до використання вчителями в стінах школи російської мови, а кожен третій зауважив, що йому це подобається. Не вбачають ніяких наслідків у шкільній двомовності 23 % опитаних, 45 % сподіваються на позитивні наслідки, а кожен третій припускає, що наслідки такої ситуації негативні.

За нейтрально-позитивного ставлення до двомовних практик учителів під час навчально-виховного процесу (подобається 31 % опитаних, а байдуже 37,5 %) 43 % школярів з Білої Церкви обрали відповіді, що засвідчують їхні припущення про негативні наслідки двомовності в школі, водночас кожен третій респондент з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки сподівається від двомовного шкільного досвіду позитивних наслідків, а кожен четвертий не думає про це.

Варто наголосити, що результати анкетування засвідчують залежність оцінки мовного середовища шкіл від власних мовних переваг: розбіжності у ставленні до мовних реалій в учнів, які демонструють природний комфортний тип мовної поведінки (українськомовні), і тих, яких віднесли до групи з добре адаптованим комфортним типом

мовної поведінки (російськомовні), становлять у середньому 30 %. Зокрема, хоч у Полтаві в обох групах респондентів переважає нейтрально-позитивне ставлення до двомовності, проте в групі українськомовних підлітків таке ставлення засвідчили своїми відповідями 60 % опитаних, а в групі російськомовних – 90 %. У Житомирі позитивно або нейтрально ставляться до двомовних практик учителів 51 % опитаних українськомовних старшокласників і 86 % російськомовних. У Білій Церкві – 50 % і 69 %, у Києві – 31 % і 55 % відповідно. Наведені дані ілюструє рис. 3.11.

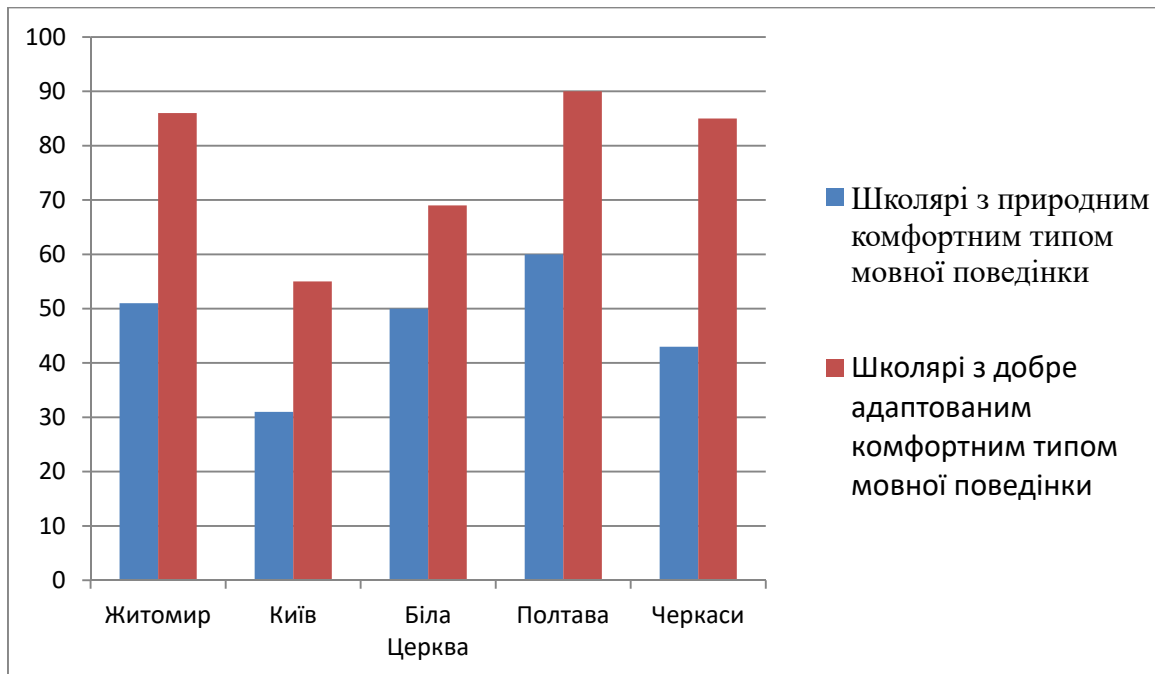


Рис. 3.11. Порівняння рівня позитивно-нейтрального ставлення до двомовних практик учителів у групах українськомовних і російськомовних школярів у містах проведення анкетування

Про комфортне перебування в мовному середовищі навчальних закладів учнів з функційно першою російською мовою свідчать їхні відповіді на запитання про те, чи подобається їм навчатись у школі з українською мовою викладання (запитання 12) і чи віддадуть вони колись своїх дітей до такої школи (запитання 13). Серед киян тільки 3,5 % респондентів,

відповідаючи на запитання «Як Ви ставитеся до того, що навчаєтеся в українськомовній школі», обрали відповідь, що засвідчує їхнє байдуже ставлення – «Мені це байдуже, бо для мене не має значення, якою мовою говорити». Ствердну відповідь на запитання 13 («Чи віддасте Ви колись своїх дітей до школи з українською мовою навчання?») обрали 73 % опитаних з аналізованим типом мовної поведінки. Водночас заперечну відповідь на запитання «Чи хотіли б Ви навчатися в школі з російською мовою навчання» дали 77 % респондентів.

Позитивно сприймають своє навчання в українськомовній школі 85 % полтавських підлітків із функційно першою російською мовою. Проте хотів би навчатися в закладі з російською мовою викладання кожен п'ятий російськомовний школяр і 40 % обрали відповідь «Мені байдуже» (Прикметний коментар однієї школярки: *«Мені б хотілося вивчати російську мову, а тому мені не подобається українська школа»*).

У Житомирі подобається навчатися в українськомовній школі 73 % опитаних школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки і майже 80 % запевняють, що віддадуть до такої школи колись своїх дітей. Водночас 4,5 % хотіли б навчатися в російськомовній школі, а 41 % зауважили, що їм байдуже.

У Білій Церкві позитивно оцінили факт навчання в українськомовній школі 95 % підлітків із функційно першою російською мовою і стільки ж ствердно відповіли на запитання про те, чи віддадуть колись до українськомовної школи своїх дітей. Водночас висловили бажання навчатися в російськомовній школі 19 % опитаних з аналізованим типом мовної поведінки, а ще 25 % обрали відповідь «Мені байдуже».

Такі результати свідчать про відчутний рівень конфліктності білінгвальної ситуації в шкільній освіті: з одного боку, невдоволеними є чимало українськомовних дітей і їхніх батьків, які вбачають у використанні, всупереч статуту навчального закладу, російської мови порушення своїх мовних прав, про що багато респондентів писали у відкритій частині анкети

(див. приклади 3.29 – 3.39), а з іншого – ситуативна мовна поведінка вчителів, коли вони використовують російську мову, маючи вищий, ніж учні, статус, спонукає російськомовних дітей чинити за аналогією, що зміщує питання використання мов так само в площину особистих прав учасників педагогічного дискурсу.

Серед школярів-киян і підлітків з Білої Церкви з цим типом мовної поведінки згадали про конфлікти через мову в школі по 25 % опитаних (у групі українськомовних – 40 %) – і це набагато вищий показник, ніж в інших містах, де проводили анкетування, пор.: у Полтаві 2 %, у Житомирі 9 %, у Черкасах 14 %. Як і в групі українськомовних підлітків, причини конфліктів частково пов'язані з дотриманням/недотриманням мовного режиму: у київських школах таку причину зазначено в 60 % конфліктних ситуацій, у Житомирі – у 100 %. В інших випадках мова є тільки приводом до конфлікту, бо його причини лежать у психологічній площині.

Діти з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки впевнено почуваються в українській мові, проте оцінюють свій рівень компетентності в ній дещо нижче, ніж у російській мові. Зокрема серед київських старшокласників з аналізованим типом мовної поведінки кожен десятий зауважив, що припускається помилок, говорячи і українською, і російською. Відповідь «Зрідка помиляюся» стосовно української мови обрало 77 % опитаних, а стосовно російської – 60 %. Уважають своє українське мовлення бездоганним 10 % респондентів, а так само високо оцінюють власне російське мовлення 30 %. Симптоматично, що жоден із підлітків, які брали участь в анкетуванні, не відвідує уроків російської мови¹.

Близькі до результатів, отриманих серед київських старшокласників, дані з Полтави. Ствердну відповідь на запитання про помилки в мовленні українською обрало 17 % респондентів, російською – 10 %. Переконані, що помилок припускаються зрідка, говорячи українською, – 80 % старшо-

¹ О. Б. Ткаченко пов'язує з проблемою «російськомовного населення» згубні наслідки для самої російської мови, оскільки такий шлях асиміляції неросійських народів СРСР кінцевим результатом мав би перетворення колись єдиної російської мови на «кілька різних “російських мов”, жодна з яких не продовжувала б безпосередньо сучасну російську літературну мову, що стала б за таких умов лише мертвою “слов'янською латиною”».

класників; говорячи російською, – 69 %. Ніколи не помиляються в мовленні українською 4 %, російською – 21 %. Варто зауважити, що в Полтаві 33 % респондентів цієї групи відвідують уроки російської мови.

Розподіл відповідей на запитання про якість власного мовлення серед житомирських школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки узагальнено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Розподіл відповідей на запитання про якість власного мовлення серед житомирських школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки (абсолютні показники)

Варіанти відповіді	Чи припускаєтеся Ви помилок, говорячи українською мовою?	Чи припускаєтеся Ви помилок, говорячи російською мовою?
Так	7	2
Зрідка	14	12
Ніколи	1	8

3.3.3. Не цілком адаптований комфортний тип

Кількість дітей, мовну поведінку яких на підставі анкет співвіднесли з не цілком адаптованим комфортним типом, не репрезентативна. Отримані дані лише підтверджують ті тенденції, про які зробили висновок у процесі спостереження.

З п'ятисот опитаних під час цільового анкетування до групи з не цілком адаптованим комфортним типом мовної поведінки в школі віднесли трьох школярів у Києві та сімох – у Полтаві. В анкетах, зібраних у Білій Церкві, Житомирі та Черкасах, підстав для висновку про аналізований тип мовної поведінки в когось з респондентів виявлено не було, що зумовлено, по-перше, випадковістю вибірки, а по-друге, легкістю й природністю адаптації російськомовних дітей до українськомовного середовища шкіл. Принагідно зауважимо, що об'єктивний рівень мовної компетенції школярів до уваги не брали, а орієнтувалися передусім на їхні суб'єктивні оцінки комфортності чи некомфортності мовного середовища школи.

Якщо порівняємо мовну поведінку дітей, які демонструють у школі таку, яку визначаємо як не цілком адаптований комфортний тип, з тими, яким властива поведінка, яку характеризуємо як добре адаптовану комфортну, то передусім зауважимо більшу мовну стійкість перших на користь російської мови: майже всі вони зберігають російськомовність у спілкуванні з однокласниками (у Києві двоє з трьох, у Полтаві – шестеро із семи), з друзями (усі опитані і в Києві, і в Полтаві), у громадських місцях (двоє з трьох у Києві, шестеро із семи в Полтаві). Не перемикають коди ці підлітки і в родинному спілкуванні: усі троє киян з аналізованим типом мовної поведінки з усіма родичами спілкуються лише російською, а серед полтавців – п'ятеро з семи (двоє обрали варіант для родинного спілкування «Обидві мови»). Утім, характеризуючи свою мовну поведінку в школі, кияни і половина опитаних полтавців зазначили в анкетах, що часто перемикаються з російської на українську, причому полтавці зауважили, що це трапляється тільки в школі з учителями. Троє школярів з Полтави із не цілком адаптованим комфортним типом мовної поведінки наголосили і в цій частині анкети, що ніколи не переходять з російської мови на українську, що, втім, видається малоймовірним в умовах українськомовного навчання.

Про певний дискомфорт підлітків із аналізованим типом мовної поведінки у зв'язку з перебуванням в українській школі свідчать суперечливі відповіді на запитання з різних частин анкети. Зокрема акцентована мовна стійкість на користь російської мови суперечить відповідям тієї самої кількості респондентів, які засвідчують, що на уроках вони користуються таки українською мовою.

За самохарактеристикою респондентів з не цілком адаптованим комфортним типом мовної поведінки більшість із них часто починають відповідати на уроках російською мовою. Саме таку відповідь на запитання «Чи трапляються у Вас ситуації, коли Ви починали відповідати на уроці російською мовою?» обрали всі троє киян і п'ятеро із семи полтавців.

Усі опитані кияни, яких на підставі анкет віднесли до групи з аналізованим типом мовної поведінки, набагато впевненіше почуваються в російській мові, ніж в українській, хоч другою й користуються, шукаючи інформацію в Інтернеті (один з трьох), переглядаючи фільми (двоє з трьох), читаючи навчальну літературу (усі троє), періодику (двоє з трьох), художню літературу (один). Проте якщо щодо української мови двоє з трьох зауважують, що припускаються помилок, то стосовно російської на запитання «Чи припускаєтеся Ви помилок?» обрали відповідь «Ніколи».

Самооцінка полтавців, які демонструють у школі не цілком адаптований комфортний тип мовної поведінки, власної мовної компетенції, нижча: хоч підлітки, яких на підставі анкет віднесли до групи з аналізованим типом мовної поведінки, закономірно менш упевнено почуваються в українській мові (усі семеро засвідчили, що припускаються помилок, говорячи українською), проте четверо із семи зауважили, що роблять помилки й коли говорять російською. Такі результати, попри нерепрезентативність, корелюють із результатами в іншій групі дітей з функційно першою російською мовою (добре адаптований комфортний тип мовної поведінки): якщо серед киян ствердну відповідь на запитання про поодинокі помилки у власному російському мовленні обрало 60 %, то в Полтаві таких виявилось 70 %; упевнені, що ніколи не помиляються, говорячи російською, 30 % російськомовних киян і 20 % полтавців. Можна припустити, що отримані результати відбивають дифузний характер білінгвізму в Полтаві, який позначається на якості як української, так і російської мов, що підтверджують дані про використання «обох мов» одночасно в різних комунікативних ситуаціях.

Крізь призму власних мовних преференцій школярі з не цілком адаптованим комфортним типом мовної поведінки оцінюють мовне середовище своїх шкіл. Особливо показовими у цьому аспекті є відповіді киян. Уже наголошували, що опитування серед старшокласників у Києві проводили в навчальних закладах, де дотримуються мовного режиму і де

відсоток українськомовних учнів перевищує середній у столиці. Зі ста опитаних учнів лише п'ятеро на запитання 14 «Як би Ви оцінили мовне середовище у вашій школі» обрали відповідь «Українську та російську мови використовують одночасно навіть на уроках – залежно від того, хто яку мову обрав для спілкування», причому двоє з них належать до групи з аналізованим типом мовної поведінки. Прикметно, що третій представник цієї групи з киян вважає, що мовне середовище в його школі майже на 100 % українськомовне.

Серед підлітків-полтавців, які демонструють у школі не цілком адаптований комфортний тип мовної поведінки, більшість обрала варіант «Українську і російську мови використовують приблизно навпіл – кожен у своїй ситуації: українську – на уроках, російську – на перервах».

Жоден зі старшокласників-киян та старшокласників-полтавців з цим типом мовної поведінки не потрапив у школі в конфліктну ситуацію, пов'язану з мовою. Проте якщо кияни однозгідні в тому, що віддадуть колись своїх дітей до українськомовної школи, то серед полтавців згоду в цьому питанні виявило четверо респондентів, натомість двоє – вагалися з відповіддю, а один респондент заперечив таку можливість.

Відповідаючи на запитання про особисте ставлення до навчання в українськомовній школі, кияни обирали відповіді «Мені це подобається, хоч українська мова не є для мене мовою родинного спілкування» (двоє з трьох опитаних) та «Мені це подобається, бо я живу в Україні» (один респондент). Водночас відповіді на запитання про те, чи бажаним для них є навчання в школі з російською мовою, засвідчили строкатість позицій: один респондент хотів би такого навчання, один – заперечив, а один зауважив, що йому байдуже. У полтавців відповіді розподілено між позитивним та нейтральним ставленням: трьом з опитаних подобається навчатися в українськомовній школі, попри те, що українська мова для них не є мовою родинного спілкування, а троє зауважили, що їм байдуже. Так само чотирьом байдуже щодо можливості навчатися в школі з російською мовою викладання, а двоє

полтавських старшокласників з аналізованим типом мовної поведінки висловили підтримку такої пропозиції.

Зрозуміло, що крізь призму власної мовної поведінки ці школярі оцінюють наслідки білінгвальної ситуації в школі: на думку одного підлітка з Києва і трьох з Полтави, це не має жодних наслідків; один київський школяр і четверо полтавців схильні вбачати для себе позитивні наслідки, бо в школі вони отримують досвід користування двома мовами, уживаними на території України, і один підліток з Києва з не цілком адаптованим комфортним типом мовної поведінки оцінює наслідки двомовності негативно, бо двомовне середовище шкіл призводить до сплутування мов, через що у мовленні трапляється більше помилок.

Аналіз результатів цільового анкетування дає достатньо підстав для висновку, що мовна поведінка підлітків у школі слугує передусім адаптаційним механізмом, тож завжди зумовлена мовним середовищем у навчальному закладі.

Усі опитані підлітки в Києві, Житомирі, Полтаві, Черкасах і Білій Церкві, незалежно від мови повсякденного спілкування, за їхнім особистим свідченням, почуваються комфортно в школі з українською мовою навчання. Водночас кількісний склад груп за типом мовної поведінки в містах проведення опитування неоднаковий, що зумовлено різною там мовною ситуацією. Якщо в Житомирі, Білій Церкві та Черкасах більшість становлять учні, які в школі демонструють природний комфортний тип мовної поведінки (діти з функційно першою українською мовою), – 78 %, 84 % і 93 % відповідно, – то в Києві й Полтаві, у школах, де проводили анкетування, переважають діти з функційно першою російською мовою, – 56 % і 48 %. Утім, ці підлітки, адаптуючись до мовного середовища навчальних закладів, демонструють двомовну поведінку, вільно перемикаючись з російської мови на українську і навпаки в різних ситуаціях шкільної комунікації. Конвергентна мовна поведінка цих школярів сприяє вдосконаленню навичок користування українською мовою в умовах офіційних та напівофіційних

ситуацій. Показовим, наприклад, є те, що російськомовні школярі-кияни прагнуть, хоча б на рівні декларації намірів, користуватися українською в умовах напівофіційного спілкування в громадських місцях. Водночас розширенню українськомовних практик у мовленні російськомовних у повсякденні дітей перешкоджає ліберальний характер мовного режиму в школах, оскільки навіть українськомовні школярі час від часу послуговуються в навчальних закладах російською мовою, особливо в містах з білінгвальною мовною ситуацією: на перервах з однокласниками і, що не може не дивувати, з учителями (про те, що спілкуються з учителями на перервах обома мовами, свідчать 17 % українськомовних житомирців).

Варто зазначити, що анкетування школярів не може слугувати підставою для висновку про характер використання кожної з мов. Певна суперечність результатів, а також висока частотність відповідей «Обидві мови» щодо різних комунікативних ситуацій шкільного спілкування дає підстави припускати, що в більшості з них ідеться про перебування у двомовній ситуації, коли російську та українську мови використовують одночасно, проте різні мовці: один говорить українською, а інший – російською, не перемикаючись на код співрозмовника.

Про те, що саме ліберальний характер мовного режиму українських шкіл, унаслідок якого на перервах та в позакласних заходах учителі активно послуговуються російською мовою, зумовлює оцінку мовцями мовного середовища шкіл як двомовного, свідчать дані з анкет школярів з різною мовною поведінкою: відповіді про використання російської мови під час перерв, у супереч статуту школи, обрало 54 % українськомовних і 57 % російськомовних підлітків (ці дані корелюють із результатами масового опитування, відповідно до якого мовне середовище шкіл в Україні майже половина респондентів сприймає як двомовне).

Водночас аналіз конфліктності мовного середовища шкіл дає підстави для висновку, що певна жорсткість і декларативність у дотриманні мовного режиму не є запобіжником мовних конфліктів навіть для групи

українськомовних у повсякденні дітей, оскільки більшість конфліктних ситуацій зумовлені психологічними причинами, які визначають стосунки між учнями і вчителями. Більшість опитаних дітей висловлювалися за чітке дотримання приписів мовного режиму саме вчителями, а вимоги останніх тільки щодо учнів вважають виявом упередженого ставлення.

Незначний відсоток дітей, яких за мовною поведінкою в школі віднесли до групи з не цілком адаптованим комфортним типом (2%), свідчить про те, що шкільна освіта слугує м'яким адаптаційним механізмом у системі заходів з розширення сфер функціонування української мови. Відповідальність шкільних адміністрацій і вчительських колективів за персональне дотримання дорослими учасниками освітнього процесу українськомовного режиму здатна відчутно посилити позиції української мови у сфері шкільної освіти. Мовна стійкість учителів – найкращий поведінковий приклад для підлітків.

Корекційні заходи мають бути спрямовані також на підвищення мовної компетенції вчителів, мовлення яких часто засмічене суржикізмами й мовними штампами – елементами своєрідного «педагогічного канцеляриту».

3.4. Регіональні особливості оцінки учнями мовного середовища шкіл (за результатами анкетування)

Попри нерепрезентативність цільового анкетування школярів, оцінка ними мовного середовища шкіл загалом корелює з результатами масового опитування.

Запитання, відповіді на які слугували підставою для аналізу мовної ситуації в конкретних навчальних закладах, були запропоновані в різних частинах анкети. По-перше, це запитання 14 – «Як би ви оцінили мовне середовище у вашій школі?» з варіантами відповіді «Майже на 100% українськомовне», «Здебільшого українськомовне, проте зрідка трапляються ситуації, коли хтось користується російською мовою», «Українську та російську мови використовують приблизно навпіл – кожен у своїй ситуації:

українську – на уроках, російську – на перервах», «Українську та російську мови використовують одночасно навіть на уроках – залежно від того, хто яку мову обрав для спілкування», «Майже на 100 % російськомовне». По-друге, запитання, що стосуються мовної поведінки самих учнів, які заповнювали анкети, та їхніх учителів: це частина запитання 6 – «Мова спілкування під час навчання: на уроках; на перервах з учителями; на перервах з однокласниками»; запитання 24 («Чи траплялися у Вас ситуації, коли Ви починали відповідати на уроці російською мовою?») та запитання 25 «Чи трапляються такі ситуації з Вашими однокласниками?» із варіантами відповіді «Часто», «Зрідка», «Ніколи», а також пов'язане з ними запитання 26 – «Як реагують на це вчителі?» для більшості та декого з варіантами відповіді «Ніяк, продовжують урок», «Роблять зауваження про дотримання мовного режиму», «Самі переходять на російську мову»; запитання 19 – «Чи трапляється таке, що вчителі користуються російською мовою?» із окресленими сферами спілкування «На уроці», «Під час перерв», «На прогулянці чи під час позакласних заходів», «У спілкуванні з батьками», що передбачало такі варіанти відповіді: «Ніколи», «Зрідка», «Часто», «Завжди». І, зрештою, запитання 27–28 «Чи траплялися у Вас під час перебування в школі конфліктні ситуації через мову?» (з варіантами відповіді «Так», «Ні»); «Якщо так, то що було, на Вашу думку, причиною конфлікту?» із варіантами відповіді «Зауваження вчителя про дотримання мовного режиму, з яким Ви не погоджуєтесь», «Ваше зауваження вчителю, щоб він не порушував мовний режим», «Нерозуміння одне одного, бо користувалися різними мовами», «Намагання подратувати вчителя, який Вам не подобається», «Упереджене ставлення до Вас з боку вчителя», «Інше (вказати)».

Відповіді школярів на поставлені запитання засвідчують регіональні відмінності мовної ситуації у сфері освіти, а також відмінності в різних типах поселень відповідно до конфігурації мовної ситуації загалом у державі.

Відповіді на запитання про мовне середовище шкіл серед старшокласників-киян розподілено так: майже на 100 % українськомовним середовище шкіл вважають 19 % опитаних, здебільшого українськомовним – 38 %, фактично двомовним із розподілом сфер використання української і

російської мов – 36 %, із дифузною двомовністю, коли кожен використовує мови на свій розсуд без розподілу за сферами та ситуаціями, – 6 %. Тож співвідношення оцінок мовного середовища загальноосвітніх київських закладів як українськомовних та двомовних є 57 : 42. Це дещо нижчий показник, ніж той, який фіксують результати масового опитування для північного регіону, до якого належить і Київ (здебільшого українськомовним тут вважають середовище шкіл 75 % респондентів). Водночас у столиці кількість мовців, які оцінили середовище шкіл як здебільшого українськомовне, становить за результатами масового опитування майже 52 %, хоч ці дані в загальному масиві не є репрезентативними.

Слушність цього висновку підтверджують результати опитування школярів з Білої Церкви – районного центру в Київській області. У цьому місті школи вважають здебільшого українськими 80 % опитаних учнів. Про мовну ситуацію в школах Житомира свідчать такі дані: українськомовним здебільшого оцінюють мовне середовище в навчальних закладах, у яких навчаються, 54 % старшокласників, натомість 44 % сприймають його як двомовне.

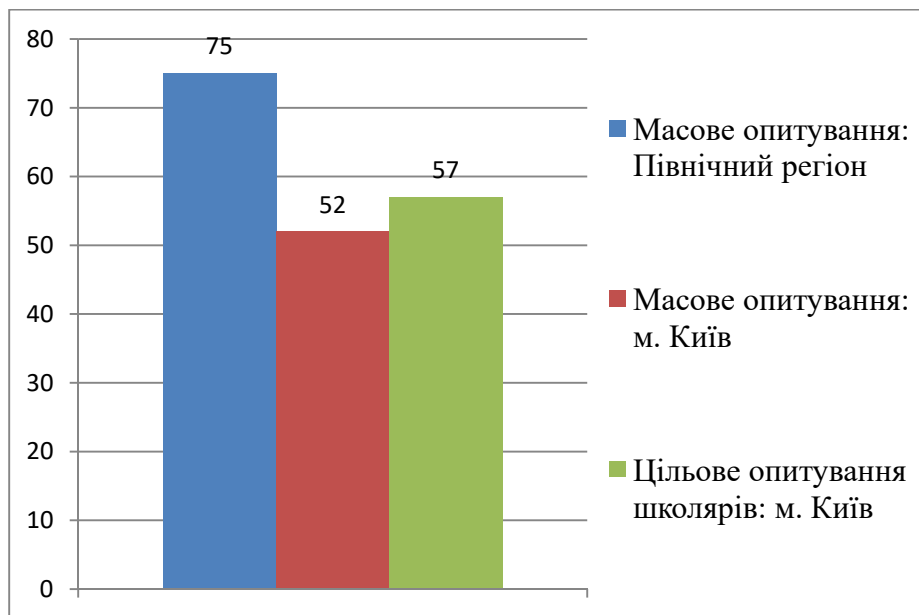


Рис. 3.12. Оцінка мовного середовища шкіл як здебільшого українськомовного за результатами масового опитування і цільового анкетування школярів – у Північному регіоні та в м. Києві

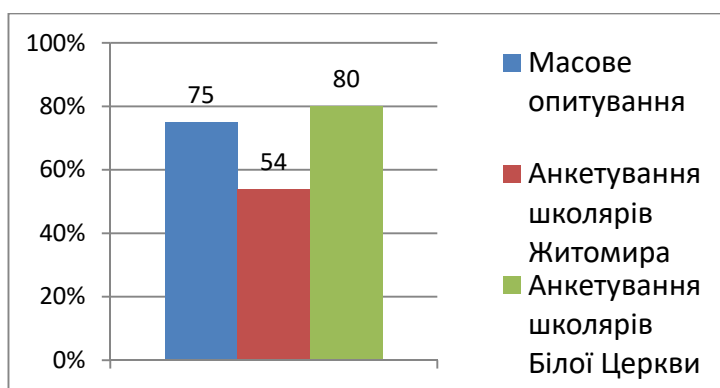


Рис. 3.13. Оцінка мовного середовища шкіл як здебільшого українськомовного в Північному регіоні за результатами масового опитування і цільового анкетування школярів в окремих містах

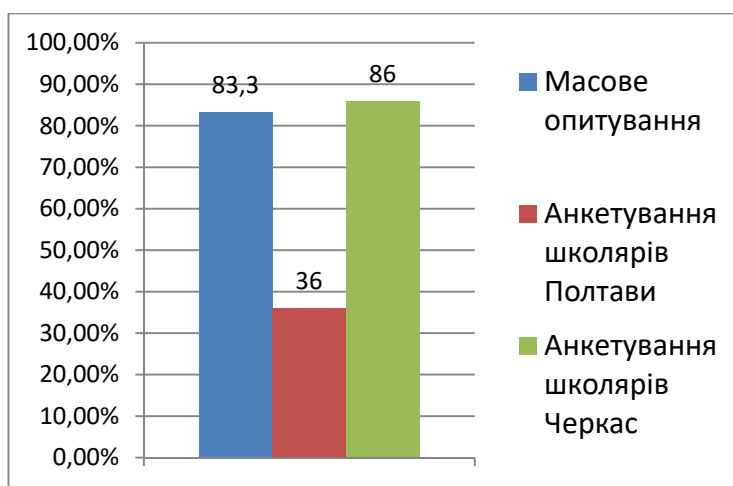


Рис. 3.14. Оцінка мовного середовища шкіл як здебільшого українськомовного в Центральному регіоні за результатами масового опитування і цільового анкетування школярів в окремих містах

Оцінка мовного середовища шкіл полтавськими старшокласниками свідчить загалом про ще слабші позиції української мови у сфері шкільної освіти: тільки 36 % полтавців оцінюють свої навчальні заклади як здебільшого українськомовні; натомість двомовними їх вважають 64 %. Ці результати помітно відрізняються від результатів масового опитування, відповідно до яких школи вважають українськими 82 % респондентів, які мешкають у Центральному регіоні. Можна припустити, що незбіжність результатів зумовлена сприйняттям українського інтерферованого мовлення, так званого суржику, як «іншої» (не української) мови, що засвідчують анкети школярів. Уже йшлося про те, що від 30 % до 70 % опитаних учнів з

Полтави обирали варіант «Обидві мови» для різних комунікативних ситуацій, а саме: у спілкуванні з матір'ю – 54 %, з батьком – 46 %, бабусями-дідусями – 45 %, з іншими родичами – 69 %, на уроках – 26 %, на перервах з учителями – 46 %, з однокласниками – 61 %, з друзями – 58 %, у громадських місцях – 48 %.

Натомість старшокласники з Черкащини оцінюють середовище шкіл більшою мірою українським – відповідь «Здебільшого українськомовне» обрали 86 % опитаних.

Показовими для характеристики мовного середовища шкіл є відповіді учнів на запитання про мову спілкування під час навчання. Якщо в Києві на уроках послуговуються українською мовою 70 % опитаних старшокласників, то на перервах з однокласниками – тільки 29 %. У Полтаві, відповідаючи на запитання про мову спілкування під час уроків, відповідь «Українська» обрали 75 % школярів, а на перерві з однокласниками – лише 7 %. У Черкасах і Білій Церкві незбіжність у відповідях менша: на уроках – 97 % і 91 % відповідно, а на перервах з однокласниками – 77 % і 60 %. У Житомирі українською послуговуються на уроках 89 % опитаних, а на перервах з однокласниками – 49 %.

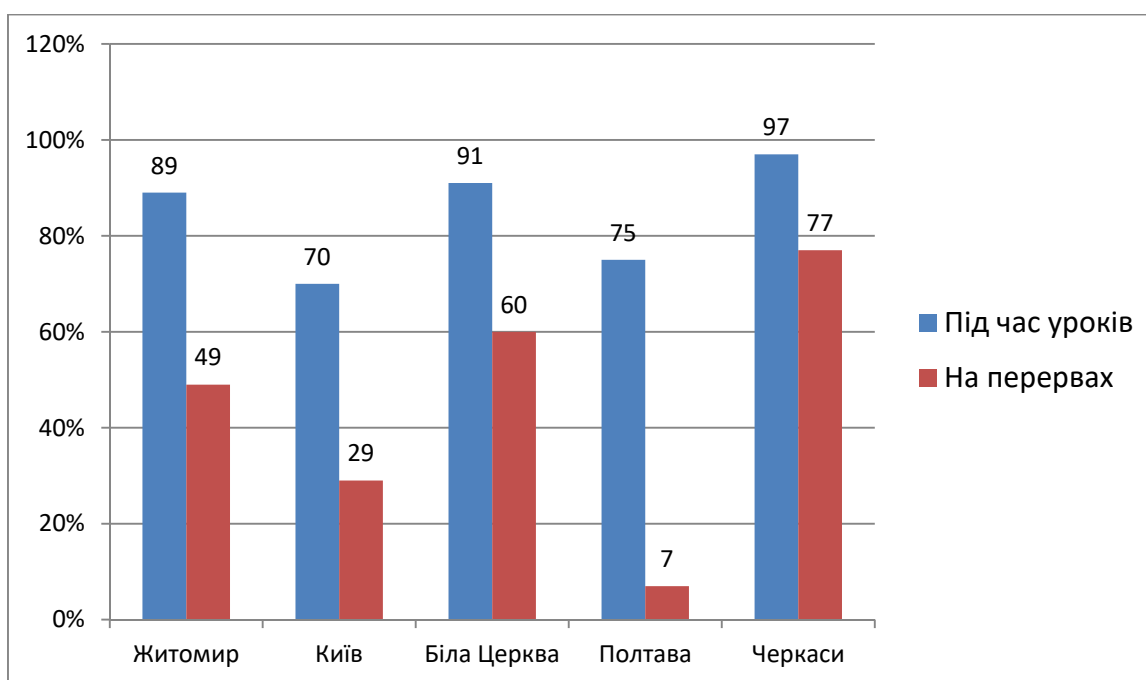


Рис. 3.15. Розподіл відповідей про використання української мови на уроках та під час перерв за самооцінкою школярів

Таблиця 3.12

**Розподіл відповідей школярів на запитання про якість
мовного середовища навчального закладу, %**

	Житомир	Київ	Біла Церква	Полтава	Черкаси
Майже на 100 % українськомовне	24	19	8	11	42
Здебільшого українськомовне, проте зрідка трапляються ситуації, коли хтось користується російською мовою	30	38	72	25	44
Українську та російську використовують приблизно навпіл – кожна у своїй ситуації: українську – на уроках, російську – на перервах	35	36	12	46	12
Українську та російську мови використовують одночасно навіть на уроках – залежно від того, хто яку мову обрав для спілкування	9	6	7	18	2
Майже на 100 % використовується інша (не українська) мова					
Без відповіді	2	1	1		

До якісних характеристик мовного середовища освітніх закладів належить частотність практик перемикання кодів учасниками навчального процесу. Цільове анкетування мало на меті з'ясувати, наскільки значущим є цей показник для характеристики мовної ситуації у сфері шкільної освіти в Україні. Результати анкет засвідчують, що учні помічають ці практики й реагують на них, відтворюючи весь спектр уявлень і поглядів, поширених в українському суспільстві.

Зокрема, відповідаючи на запитання про те, чи трапляються такі ситуації, коли учні на уроці починають відповідати російською мовою, анкетовані зазначали, що в них самих – часто (в Києві в 4 %, у Білій Церкві та Черкасах – 3 %, Полтаві – 26 %, Житомирі – 9 %); зрідка (в Києві в 30 %, у Білій Церкві – 41 %, у Черкасах – 29 %, Полтаві – 58 %, Житомирі – 45 %), а в однокласників – часто (в Києві в 14 %, у Білій Церкві – 2 %, у Черкасах – 8 %, Полтаві – 36 %, Житомирі – 9 %), зрідка (в Києві в 54 %, у Білій Церкві – 72 %, у Черкасах – 58 %, Полтаві – 57 %, Житомирі – 65 %). За відповідями

учнів, учителі на такі ситуації реагують по-різному: більшість у Києві й Черкасах роблять зауваження про дотримання мовного режиму (52 % і 47 % відповідно); у Білій Церкві, Полтаві та Житомирі – ніяк, продовжуючи урок (52 %, 55 % і 44 % відповідно). Дехто з учителів, за спостереженнями учнів, сам переходить на російську мову: у Києві та Житомирі таку мовну поведінку вчителів зауважили по 15 % опитаних старшокласників, у Білій Церкві – 22 %, у Черкасах – 9 %, у Полтаві – 17 %.

Окреме запитання анкети стосувалося мовних практик учителів: старшокласників запитували, чи трапляється в їхніх школах таке, що вчителі користуються російською мовою. У запитанні було окреслено типові комунікативні ситуації, а саме: на уроках, під час перерв чи позакласних заходів, під час спілкування з батьками. За свідченнями старшокласників, найчастіше вчителі вдаються до російської під час перерв: у своїх анкетах відповідь «Часто» для цієї ситуації обрали 13 % опитаних у Києві, 14 % – у Житомирі й Черкасах, 19 % – у Полтаві. Найнижчий показник зафіксували в анкетах мешканців Білої Церкви – лише 6 %. У Києві й Полтаві вчителі найбільше користуються російською мовою під час прогулянок і позакласних заходів: 21 % і 20 % відповідно. У кілька разів переважають позитивні відповіді на аналізоване запитання із характеристикою «Зрідка» порівняно із характеристикою «Ніколи»: якщо на уроці вчителі ніколи не послуговуються російською мовою, на думку 10 % школярів Полтави, то «Зрідка» такі ситуації трапляються за спостереженням 81 % опитаних. Для киян незбіжність менша, хоч теж істотна: «Ніколи» обрали за відповідь 35 % школярів, а «Зрідка» – 57 %. Майже такі самі дані отримали з анкет старшокласників Житомира.

Варто наголосити, що більшість школярів не вбачають у двомовних практиках учителів підстав для невдоволення від свого перебування у школі: позитивно або нейтрально ставляться до цього 50 % киян, 59 % житомирців, 74 % школярів Полтави, 46 % черкасців і 55 % старшокласників із Білої Церкви. Відповіді, які свідчать про негативне ставлення школярів до того, що

вчителі на роботі час від часу користуються російською мовою, обрали тільки по 17 % киян і житомирців, 18 % полтавців. У Черкасах та Білій Церкві кількість невдоволених практикою перемикування вчителів з мови на мову серед старшокласників більша: 35 % і 32 % відповідно.

Утім, у коментарях до анкет діти нерідко писали про те, що вважають неприйнятною таку мовну поведінку вчителів, пор.: 1) *Мені не подобається, що вчителі, попри українськомовний статус школи, користуються російською мовою, бо в Україні одна державна мова, і те становище, яке зараз у країні, то розмовляти російською мовою це як показувати неповагу до рідного краю* (3 анкети школярки, м. Черкаси); 2) *Мені це не подобається, бо вчителі повинні показувати приклад з себе, навіть на перервах і не тільки* (3 анкети школярки, м. Черкаси); 3) *Я звісно не проти, що людина розмовляє російською мовою (якщо їй так зручніше). Але я вважаю, що в школі повинні розмовляти українською* (3 анкети школярки, м. Біла Церква); 4) *Мені це не подобається, тому що в українській школі мають розмовляти ВСІ українською мовою* (3 анкети школярки, м. Біла Церква); 5) *Звісно, ми повинні бути толерантними до російськомовних людей, але від них ніколи не отримуємо розуміння* (3 анкети школяра, м. Біла Церква); 6) *Мені не подобається, бо я не люблю, коли ігнорують моє право спілкуватися українською, чути її. Чому я повинна перекладати слова вчителя з російської мови?* (3 анкети школярки, м. Біла Церква); 7) *Мені це не подобається, адже вчитель повинен підтримувати державну мову* (3 анкети школяра, м. Полтава); 8) *Мені це не подобається, бо це знижує значення української мови як державної* (3 анкети школяра, м. Полтава); 8) *Українськомовний статус школи передбачає використання тільки української мови у стінах навчального закладу* (3 анкети школярки, м. Київ); 9) *Мені це не подобається, бо я шаную рідну мову* (3 анкети школяра, м. Житомир); 10) *Мені це не подобається, бо так не має бути* (3 анкети школярки, м. Житомир).

Білінгвізм мовного середовища є основною причиною мовних конфліктів в українських школах, хоч на загал конфліктні ситуації виникають

нечасто: ствердно відповіли на запитання про те, чи траплялися під час перебування в навчальному закладі конфлікти через мову, 29 % київських старшокласників (і це найвищий показник), 11 % учнів з Білої Церкви, 5 % – з Черкас, 4 % школярів Житомира, 2 % – Полтави. Серед причин конфліктів респонденти називали зауваження вчителів про дотримання мовного режиму (обрали відповідну відповідь 11 % школярів Києва, які стикалися з конфліктами через мову в школах, 3 % житомирців, 1 % полтавців), а також своє зауваження вчителям, аби ті не порушували мовний режим, – саме на цій причині наголошували школярі з Білої Церкви (2 %) і Черкас (1 %); у Києві на цю причину вказало 5 % опитаних.

Результати анкетування, а також аналіз конфліктних ситуацій, пов'язаних з мовою, які висвітлювали в ЗМІ (про це йшлося в Розділі 2), дають підстави припускати, що рівень гостроти конфліктності мовної ситуації залежить від рівня мовної свідомості спільноти. У столиці, де громадянська активність вища і, відповідно, вищий рівень усвідомлення власних прав, серед іншого й мовних, закономірно гострішою є реакція людей на утиски особистих свобод. З іншого боку, вищий рівень конфліктності мовного середовища загальноосвітніх навчальних закладів у Києві зумовлений своєрідністю мовної ситуації в столиці, вищим відсотком російськомовних учителів з тривалим стажем роботи, вищою концентрацією навчальних закладів, що масштабує проблеми, зумовлені нерегульованістю використання мов у сфері освіти. Результати масового анкетування свідчать, зокрема, про відставання заходів держави від очікувань суспільства: понад 72 % учасників опитування висловилися «за» дотримання мовного режиму в загальноосвітніх навчальних закладах.

3.5. Мова в системі цінностей сучасного українського підлітка

Ставленню мовців до мови / мов у соціолінгвістиці надають значення сутнісної оцінної ознаки, обов'язкової для аналізу мовної ситуації. Поряд з іншими оцінними характеристиками – такими як комунікативна

привабливість, престижність, естетична цінність, які й слугують мовцям критеріями для формулювання їхнього ставлення до мов, що функціонують на певній території, воно визначає мовну лояльність спільноти¹. У зв'язку з цим О. Б. Ткаченко зауважує, що «думка про оцінку мови суспільством настільки важлива, що [...] могла б стати вихідним пунктом цілого напрямку спеціальних наукових досліджень» [Ткаченко 2014: 84]. Г. М. Яворська зазначає, що потребу враховувати оцінку носіями мови окремих мовних варіантів (ідіомів) або окремих мов обґрунтував іще Ч. Фергюсон 1959 р. Аналізуючи феномен «наївної лінгвістики» («народної лінгвістики»), дослідниця наголошує, що поширені в суспільстві погляди на мову та культуру – істотний чинник динаміки мовних ситуацій, адже «такі установки задають систему координат у ціннісних орієнтаціях мовців» [Яворська 2000: 144].

Л. Т. Масенко ділиться суголосними міркуваннями, зауважуючи, що ставлення соціуму до мови є надзвичайно важливим стимулом збереження або, навпаки, зміни мовної ситуації [Масенко 2004: 107]. У слушності висновків соціолінгвістів переконують зміни суспільних настроїв щодо мовного питання в Україні, що відбулися після Революції Гідності. Соціологи констатують зміцнення позицій української мови в системі цінностей в українському суспільстві, що супроводжується зростанням кількості респондентів, які декларують українську ідентичність: за опитуванням Інституту Горшеніна, проведеного у квітні – травні 2017 р., дев'ять із десяти респондентів (92,6 %) вважають себе українцями, кожен двадцятий (5,5 %) – росіянином (варто нагадати, що під час перепису населення у 2001 р. ідентифікували себе як українці 77,8 % громадян України, як росіяни – 17,3 %) [Українське суспільство та європейські цінності: 7]. Наше дослідження фіксує зростання підтримки населенням

¹ Мовну лояльність у соціолінгвістиці витлумачують як сукупність оцінок членами мовної спільноти комунікативної придатності та престижності мови свого етносу, що визначає ступінь їхнього прихильного ставлення до цієї мови. Мовна лояльність виявляється, зокрема, у визнанні мови рідною, у виборі її як мови навчання, мови повсякденного спілкування. Мовна лояльність – динамічна категорія, оскільки зазнає змін під впливом соціальних чинників – мовної політики, демографічних змін тощо.

заходів з розширення функціонування української мови в системі шкільної освіти: як уже зазначали (докладніше про це в підрозділі «Оцінка заходів мовної політики у сфері шкільної освіти за результатами масового опитування» Розділу 2. – *О. Д.*), майже 80 % респондентів переконані, що в усіх державних закладах освіти обов'язковим є викладання державною мовою, а в 2006 р. таких було трохи більше 63 % опитаних.

Б. М. Ажнюк витлумачує рефлексивну здатність мовців порівнювати різномовні явища, на підставі чого в них «формується уявлення про кожну з відомих мов, включаючи й рідну», як вияв «метамовної свідомості» [*Ажнюк 1999*: 142]. Залежність оцінки мов мовцями від типу мовного планування простежила Н. П. Шумарова [*Шумарова 1996*: 56 – 60]. Перспективною видається спроба проаналізувати ставлення до мови як маркера соціальної ідентичності [*Фудерер 2013*: 192 – 201].

Систему поглядів мовців щодо мови/мов розглядають здебільшого у зв'язку з мовною свідомістю, пор.: «Зрозуміло, що оцінка мовних фактів (як правильних / неправильних, естетичних / неестетичних тощо) носіями мови передбачає рефлексію над мовою або дію мовної свідомості» [*Яворська 2000*: 143]. Г. М. Яворська, зокрема, розвиває ідею, що рефлексія над мовою може реалізовуватися у двох основних планах. Ставлення до мови (погляди на мову, характерні для певної мовної спільноти) вона уналежнює до першого, поверхневого, рівня мовної свідомості. Поверхневий рівень у найзагальніших обрисах становлять оцінні судження про мову, які врешті-решт є виявом узвичаєних етнічних стереотипів, – узагальнює дослідниця [*Яворська 2000*: 143].

Як форму свідомості, що охоплює знання, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності, витлумачує мовну свідомість і П. О. Селігей. У праці «Мовна свідомість: структура, типологія, виховання» він розмежовує такі значення терміносполуки «мовна свідомість»: 1) усвідомлення в мові позамовного світу і 2) усвідомлення мовцями самої мови [*Селігей 2012*: 13]. Власне, аналізуючи різноманітні вияви мовної свідомості, дослідник

виходить із другого тлумачення. У будові мовної свідомості П. О. Селігей виокремлює мовні знання, мовні почуття, мовні оцінки й мовні настанови. Останній елемент, на його думку, пов'язаний із регулятивною функцією мовної свідомості, оскільки він зумовлює мовну поведінку [Селігей 2012: 17 – 18].

О. І. Михальчук різноманітні вияви ставлення до мови (рідна мова, мова як суспільна цінність, мова як символ, етнічна мова, престижна мова, мова як ознака індивідуалізації особи тощо) розглядає в контексті соціолінгвістичних параметрів мовної поведінки [Михальчук 2014: 35]. На її думку, ставлення до мови виявляється в мовній самоідентифікації та виборі мови в певних ситуаціях [Михальчук 2011: 324]. Водночас Б. М. Ажнюк, аналізуючи мовну поведінку українців-діаспоритів, зауважує, що вибір мови в конкретних комунікативних ситуаціях (перемикання і змішування кодів) «не обмежується рівнями мовленнєвої стратегії і тактики, а сягає у сферу его конкретного носія мови» [Ажнюк 1999: 144]. Про те, наскільки складною в ментальному плані є палітра почуттів, що передають ставлення до мови, свідчать міркування учасників фокус-групової дискусії, які вважають рідними для себе дві мови, пор.: 1) *Тут мені взагалі не зовсім подобається питання чому ставиться, знаєте, зовсім таке, тобто одне питання – яка мова рідна. А чому їх не може бути дві, по-перше. Враховуючи те, що історично так склалося, по-перше. А по-друге, як сказано, це мова мого роду, мого коріння. Тому воно повинно якимось бути, якщо так склалося, що нас більше навчили російською мовою розмовляти і мова мого дитинства то була переважно російська, то зараз я не можу від неї відкреслюватися і вважати її чимось ворожим. Тобто у мене дві рідних мови. Одна мова роду, яку я повинна знати, яку я повинна була вивчати, я її хочу знати, я її розмовляю з родичами, у мене всі родичі українці. Тобто російською мовою дуже рідко хто розмовляє. А по-друге, те, що так склалося, в мене багато друзів і нас навчали російською мовою. Тобто, я вважаю, що повинно бути дві мови. Тим більше хай вже сусідські відносини загострилися, але братські*

не братські народи, але мені...(З фокус-групового опитування, м. Харків, 18 – 35 років); 2) Ні, тут здебільшого якому критерію буде вважати мову рідною. Якщо це мова роду, мова нації, мова родичів, такого коріння, то вже українська мова. А якщо іде мова якою людина думає, то це вже, виходячи з того, яку рідну вважати мову тою, якою людина думає, то це російська виходить (З фокус-групового опитування, м. Харків, 18 – 35 років); 3) Ну, я підтримую [думку], що важко сказати яка рідна. І російська, бо батьки розмовляють на російській. І українська, тому, що живемо в Україні, це держава Україна і мова державна. Це мова нації, мова території, мова країни. І переплелися не тільки, як сказати, мови, а переплелися і коріння. Тобто, я вважаю, що має бути дві мови (З фокус-групового опитування, м. Харків, 18 – 35 років); 4) Ви знаєте, у мене була цікава ситуація, мій батько бачив мене у Москві, в художній академії, у них у всіх у батьків, у дідів, співуча така мова, в кого підкиївська, в кого черкаська, тут же поверталися до мене і по-русски, бо «у дитини – за руським будуще». Тому я думаю, що це просто те, що людина сама собі обрала вже. От у мене така думка. Я для себе обрала – переважно українська, але російська ще не вийшла з мене (З фокус-групового опитування, м. Київ, 36 – 65 років); 5) А вот вы спросили, и я даже не знаю, что я им отвечу на этой переписи. Потому что получается, что я русская, у меня родители сюда приехали, я здесь родилась, и получается, бабушка меня растила, на русском сказки рассказывала, мама мне колыбельные на русском пела, но я родилась в Украине и понятно, что в школе изучала украинский язык, потому мне 2 языка родные и я даже не знала, какой именно выбрать. Я и тот, и тот люблю, не знаю, что я буду отвечать (З фокус-групового опитування, м. Київ, 36 – 65 років) ¹.

¹ Наведені міркування українських білінгвів про рідну мову суголосні тим, якими ділилися білінгви-діаспорити, що їх аналізує Б. Ажнюк. І ті, і ті респонденти відчували певну складність із витлумаченням поняття «рідна мова»: щоправда, якщо для діаспоритян ці труднощі пов'язані із семантичною незбіжністю понять «рідна мова» і native language, то учасники фокус-групових дискусій у межах дослідження Фонду Фольксваген вагалися через неоднозначність поняття «рідна мова» – мова народу, функціонально перша мова, материнська мова тощо. Тож варто не погодитися із висновком дослідника, що для українців в Україні (принаймні для тих, хто вважає себе білінгвом), на відміну від діаспори, характерне витлумачення поняття

Аналіз відповідей підлітків, у ціннісній піраміді яких питання мови посідають нижні яруси¹, свідчить, що їх ставлення до мови визначено здебільшого поширеними в суспільній свідомості стереотипними уявленнями і що це ставлення майже не впливає на їхню мовну поведінку, яку визначають, на формальному рівні, шкільні правила, а на неформальному – узвичаєні в підлітковому середовищі поведінкові моделі, що ілюструють такі приклади: 1) *У правилах нашого навчального закладу всі учні повинні розмовляти українською мовою, поза межами ліцею ми реалізуємо свої мовні права, як забажаємо* (З анкети школярки з Києва); 2) *У нашому навч. закладі є правила, яких слід дотримуватися. Поза ним я можу реалізовувати мовні права як завгодно* (З анкети школярки з Києва).

Хоч в анкеті не пропонували визначитися з рідною мовою або витлумачити це поняття, більшість респондентів ділилася відповідними міркуваннями у відповідях на відкриті запитання. Поширеними, зокрема, були коментарі, на підставі яких можна зробити висновок, що поняття «рідна мова» школярі сприймають як абстракцію, що не впливає на їхню буденну мовну поведінку, а належить радше до моральних імперативів, пор: 1) *Розмовляючи російською, люблю і поважаю українську, бо вона все таки є моєю рідною* (З анкети школярки з Києва); 2) *У нас вільна країна, тому кожна людина має свій вибір, якою мовою спілкуватися. Я вважаю, головне,*

«рідна мова» «у контексті бінарного протистояння конкретних етносів (українського і польського, українського і російського)».

¹ Твердження про місце мови в ціннісній ієрархії підлітків ґрунтується на висновках зі «Щорічної доповіді Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2015 року)», зробленої на підставі кількох соціологічних досліджень, а саме: Соціологічного моніторингу Інституту соціології НАН України (Ручка А. О. Ціннісні пріоритети населення України за умов суспільних трансформацій. Українське суспільство: 20 років незалежності. Соціологічний моніторинг. Том 1. Аналітичні матеріали. – К.: Інститут соціології, 2011. – 570 с.), опитування «Молодь України-2015», проведеного компанією GfK Ukraine на замовлення Міністерства молоді та спорту та за фінансової підтримки агенції ООН в Україні. Спеціального дослідження, яке б мало на меті з'ясувати місце мови в системі цінностей сучасних підлітків, ніколи не проводили. Можна припустити, що мова як цінність потрапляє до таких ціннісних блоків, як «Державна незалежність України» та «Національно-культурне відродження», а також блоків, пов'язаних з освітою та самореалізацією – «Підвищення освітнього рівня (інтелектуальний розвиток)». Проведений аналіз динаміки ціннісних пріоритетів молоді в Україні свідчить, що за період 2009 – 2014 рр. низка ціннісних молодіжних пріоритетів істотно підвищили свої індекси. Серед них передусім такі: державна незалежність України, демократичний розвиток країни, свобода слова, демократичний контроль рішень влади, національно-культурне відродження, соціальна рівність, участь у релігійному житті, участь у політичному житті (*Ціннісні орієнтації сучасної української молоді. Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2015 року) / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики; [редкол.: Жданов І. О., гол. ред. кол., Ярема О. Й., Беляєва І. І. та ін.]. – К., 2016. – С. 23 – 24).*

щоб людина вчила і цікавилась своєю рідною мовою, а якою вона розмовляє – це не головне (З анкети школярки з Полтави); 3) *На мою думку, кожен розмовляє тією мовою, якою йому зручно. Це не впливає ні на що у спілкуванні. Все залежить від індивідуума і його особистих уподобань і поглядів на навколишній світ. Мова ні на що не впливає у спілкуванні, а частіше стає причиною деяких конфліктів, що є безглуздом* (З анкети школярки з Білої Церкви).

У мовній картині світу сучасних українських підлітків поняття «рідна мова» розщеплене здебільшого на три складники, а саме: 1) мова родинного спілкування; 2) мова держави (Батьківщини); 3) мова народу, історичної і культурної спадщини¹. Прикметно, що, на відміну від дорослих мовців, учасників фокус-групових дискусій, підлітки, які брали участь у нашому опитуванні, не співвідносять поняття рідної мови із функціонально першою мовою (мовою, якою легше спілкуватися, якою думають або яку засвоїли першою). Можна припустити, що така світоглядна зміна є наслідком мовної освіти: хоч соціолінгвістичний складник навчальних програм з української мови надзвичайно слабкий, про що йшлося в Розділі 2, проте через так звану соціокультурну змістову лінію підручники періоду незалежності послідовно реалізовували україноцентричний підхід на рівні ілюстративного матеріалу. Промовистим прикладом засвоєння школярами відповідного соціокультурного змісту є формальний коментар в одній з анкет, цілком укладений із тривіальних загальних фраз, кожна з яких могла би бути темою шкільного твору: *Кожному з нас слід розвиватися. «Поки я навчаюся – я живу», – говорив Довженко. Грамотність, логічність і красномовність у спілкуванні –*

¹ Висновок ґрунтується на матеріалі анкет, зібраних у містах (Житомир, Київ, Біла Церква, Полтава, Черкаси), що належать до ареалу активного побутування в міських середовищах двох мов – української і російської, які співвідносяться приблизно навіпіл. Якби подібне анкетування проводили в західноукраїнських містах, у яких українська мова є повнофункціональною і повноетнічною, безперечно, отримали б ширше семантичне поле поняття «рідна мова». Варто наголосити, що спеціального завдання, що передбачало б з'ясувати, як підлітки витлумачують поняття «рідна мова», не ставили. Значення рідної мови як мови родинного спілкування запропоноване як варіант відповіді в запитанні 12 анкети – «Як Ви ставитеся до того, що навчаєтеся в українськомовній школі?» (варіанти відповіді: «Мені це подобається, бо українська мова є для мене мовою родинного спілкування», «Мені це подобається, хоч українська мова не є для мене мовою родинного спілкування», «Мені це подобається, бо я живу в Україні, тож знання української мови стане мені в пригоді в подальшому житті», «Я про це не замислююся, це вибір моїх батьків», «Мені це байдуже, бо для мене немає значення, якою мовою говорити», «Інше (вказати)»).

ключ до розвинутого суспільства. Мова – душа народу. Нашій мові добирають такі прикметники як милозвучна, солов'їна. Без мови немає нації. Ми повинні берегти її. Тому, самовдосконалюймося та вчимося грамотної та логічної мови (З анкети школярки з Києва).

Водночас слабкість соціолінгвістичного складника лінгвістичної змістової лінії чинних навчальних програм з української мови виявляється в потрактуванні підлітками фактів уживання діалектизмів як вади мовлення, про що свідчить такий коментар: *Вважаю, що в засобах медіа чи в рекламі такі помилки є недопустимими. Те, що люди переходять у буденному спілкуванні з мови на мову, мені байдуже, проте діалектизми та русизми в українській мові дико різуть вухо (З анкети школярки з Києва).*

У коментарях найчастіше траплялися контексти, з яких випливає, що рідну мову старшокласники витлумачують як мову Батьківщини, пор.: 1) *На мою думку, людина повинна знати декілька мов. Але першою мовою спілкування та навчання повинна бути «рідна» мова – мова твоєї Батьківщини (З анкети старшокласника з Києва); 2) Ми живемо в Україні, отже ми повинні говорити нашою рідною мовою. Зараз в нашій країні вирішують зробити дві державні мови – українську і російську, проте я вважаю, що державна мова може бути лише одна. Дехто говорить іншою мовою, тому що їм так легше розмовляти, але ми повинні прагнути говорити нашою рідною мовою, поважати Батьківщину (З анкети школяра з Полтави); 3) Кожна освічена людина повинна знати рідну мову досконало, особливо люди, які представляють їхню країну на міжнародній арені, на телеекранах, радіоефірах тощо не повинні допускати помилок, адже мова визначає народ, їхню культуру та освіченість (З анкети старшокласника з Києва).*

Про зв'язок між рідною (українською) мовою та усвідомленням себе громадянином держави України свідчить такий коментар: *Двомовна людина не може чітко визначитися зі своєю рідною мовою, а значить з Батьківщиною (З анкети школярки з Києва).*

Таке розуміння рідної мови корелює із високим показником української національної ідентичності серед молоді: згідно з даними опитування Інституту Горшеніна у віковій категорії 18 – 29 років вважають себе українцями 97,1 % респондентів [*Українське суспільство та європейські цінності: 7*].

Рідну мову школярі пов'язують з історичною та культурною спадщиною народу, визначаючи її як мову свого етнічного минулого: 1) *Особисто я вважаю, що в нашій країні суспільству необхідно переважно обирати українську, бо це мова нашого минулого, наших батьків, дідів. Останнім часом я майже у всіх ситуаціях використовую рідну мову, мені подобається її звучання та краса* (3 анкети школярки з Полтави); 2) *Мова є культурною спадщиною нашого народу, тож варто ставитися до неї з повагою* (3 анкети школярки з Білої Церкви).

Із поняттям «рідна мова» пов'язані такі оцінні характеристики мов, як любов і повага. Типовою є оцінка рідної мови як красивої (мелодійної, милозвучної, співучої, багатой), що слугує підставою для імперативного шанобливого ставлення до неї, пор.: 1) *Можу спілкуватися обома мовами, але більше люблю українську* (3 анкети старшокласника з Полтави); 2) *Людина повинна говорити на тій мові, яку щиро любить і поважає* (3 анкети школярки з Білої Церкви); 3) *Бо наша мова є найгарнішою, найспівочішою мовою з-поміж інших. А коли ми помиляємося в мовленні або написанні, ця «чудова пісня» переривається, змінюючись на щось бридке та непевне. Я впевнений, що в Україні ми повинні розмовляти українською мовою, бо мені наприклад вона подобається набагато більше від інших* (3 анкети старшокласника з Полтави); 4) *Саме тому я вважаю, що кожен повинен покращувати свої знання в рідній мові: адекватно реагувати на виправлення, слідкувати за розмовою, не бруднити її лайкою та суржиком* (3 анкети школярки з Києва).

Як уже зазначали, у мовній свідомості підлітків поняття «рідна мова» часто нашаровується на поняття «державна мова», але якщо маркерами

оцінки рідної мови є почуття любові, категорії естетичної принадності та емоційного зв'язку, подібного до близькості дитини до матері, то критерієм, яким оперують старшокласники в оцінці ставлення до державної мови, слугують передусім поняття поваги й обов'язку. Про це свідчать, зокрема, такі приклади: 1) *Але, на мою думку, поважати мову країни, в котрій ти мешкаєш чи перебуваєш обов'язок кожного* (З анкети старшокласника з Києва); 2) *Саме з мови починається держава* (З анкети школярки з Білої Церкви); 3) *На мою думку, людина, що поважає себе, оточуючих, співрозмовників та свою державу, повинна слідувати за чистотою своєї мови. Адже те, як спілкуються в державі, також є обличчям держави, як і зовнішній вигляд людей* (З анкети школярки з Білої Церкви); 4) *Я вважаю, що в Україні повинна бути Українська мова, проте з дотриманням прав російськомовного населення, адже, наприклад, в Угорщині ж не розмовляють китайською. У кожній країні є мова її спілкування і її має поважати кожен* (З анкети старшокласника з Києва); 5) *Я вважаю, що кожен свідомий громадянин має знати державну мову на найвищому рівні, тоді не виникатиме жодних проблем з її екологією. Однак для цього потрібні високий рівень освіти та повага до свого народу й культури* (З анкети школярки з Києва).

Водночас школярі висловлюють міркування, які засвідчують толерантне ставлення до мовного розмаїття й розуміння потреби розмежовувати сфери публічної та приватної комунікації, пор.: 1) *Я вважаю, що якщо ми живемо в Україні, у якої державна мова українська, то ми повинні розмовляти українською мовою. Але ми не повинні забороняти розмовляти іншими мовами, адже живемо в демократичній країні* (З анкети старшокласника з Полтави); 2) *Я вважаю, що мова повинна бути чистою. І люди можуть спілкуватися на мові, на якій їм буде комфортніше. Але державна мова повинна бути єдиною. Тому що українська мова – це символ України* (З анкети школярки з Полтави); 3) *Не має існувати суржик, українська має бути українською, а російська — російською, а будь-яка інша*

мова має право на існування і використання. Ми маємо бути терпимими до будь-яких мов, але я не вважаю, що до мови треба ставитися лише як до засобу спілкування, а і як до культурного «обличчя» будь-якої нації (З анкети школярки з Києва); 4) Використання мови відрізняється у різних регіонах країни, тому мова заходу відрізняється від мови сходу, при чому кожен вважають, що їхні співрозмовники допускають помилки, отже, абсолютно всі помилки виправити не можливо. Отже, потрібно або змінювати правила використання, або не звертати уваги (З анкети старшокласника з Києва).

Варто наголосити, що, за даними соціологічного дослідження інституту Горшеніна, у свідомості українців найвищий рівень толерантності спостерігається відносно людей іншої національності та тих, хто розмовляє іншою мовою, – представників цих груп людей українці здебільшого готові сприймати як близьких друзів (цю відповідь обрало 23 % респондентів) [Українське суспільство та європейські цінності: 13]. Для порівняння наведемо й інші показники, отримані під час дослідження: як друзів готові сприймати представників сексуальних меншин тільки 3,8 % опитаних українців, людей, які відбули кримінальне покарання, – 4,6 %, людей, інфікованих ВІЛ, – 8,5 %.

На підставі коментарів до відкритої частини анкети можна зробити висновок про те, що старшокласники добре усвідомлюють символічну роль мови, хоча поширеними є й суто прагматичні і навіть нігілістичні переконання: 1) *Наша мова показує нашу країну. Якщо мова чиста і милозвучна, то і країна чиста й милозвучна (З анкети школяра з Полтави); 2) На мою думку, на це не варто звертати уваги, за умови, що це не відбувається на офіційному заході. Проте, мені не подобається “брудна” мова держслужбовців та працівників медіа (З анкети школярки з Києва); 3) Ставлення до таких прикроців залежить від характеру людини. Особисто мене інколи це дратує, а інколи ні. Але я думаю, що ні в якому суспільстві не можна досягти абсолютної мовної чистоти. Це утопія. Але прагнути до правильного використання мови у радіоефірі, газетах, етикетках чи*

оголошеннях необхідно (3 анкети школярки з Києва); 4) «Екологія мови» – дивне словосполучення. Краще вигадайте програми з вивчення української мови, а не дебільні анкети (3 анкети школярки з Києва); 5) Це особиста справа кожного. Якщо в якійсь рекламній фірмі допускають такі проступки, то хай їм буде соромно. Я прагну чистоти мови лише для себе та своїх рідних. Інші мене не цікавлять (3 анкети школярки з Києва); 6) Я думаю, що в звичайному повсякденному спілкуванні можна допускатися помилок у мові. Головне у такому випадку – сенс. Не цікаво буде бути учасником розмови, де по хвилині думають як би це сказати слово правильно. А от в документах потрібно все писати правильно, бо помилка тоді може мати наслідки (3 анкети школярки з Києва).

Українські підлітки витлумачують мови як надбання культурної спадщини народів, вважаючи за обов'язок держав підтримувати розвиток своїх державних мов разом з культурою, пор.: *Кожна країна підтримує і зберігає свої культуру й традиції. Однією з ланок культури суспільства є мова* (3 анкети старшокласника з Києва).

Утім, набагато поширенішим є ставлення до мови як до однієї з найважливіших характеристик особистості. Підлітки схильні за мовою оцінювати рівень інтелектуального розвитку людини, її освіту, місце в соціальній ієрархії, регіон проживання й особливості виховання, наприклад: 1) *Я вважаю, що мова людини, спосіб спілкування є дзеркалом душі* (3 анкети школярки з Полтави); 2) *Я вважаю, що слід дотримуватися мовної чистоти, бо те, як ви спілкуєтесь, показує ваші знання і по вашому мовленню у співрозмовника складається враження про вас* (3 анкети старшокласника з Києва); 3) *Можливість чистого спілкування та здатність до нього показує рівень освіченості суспільства та повагу людини до самої себе. Розумна, вихована особа має піклуватися про чистоту своїх думок та фраз. Для цього, на мою думку, необхідно визначитися з мовою, якою ви спілкуєтесь повсякденно, а не вживати у своєму лексиконі змішану мову, так званий суржик* (3 анкети школярки з Полтави); 4) *Я впевнена, що якщо вже ми*

розмовляємо мовою, чи то українською, чи то англійською, то розмовляй нею правильно. Не виставляй себе на посміховисько, а презентуй себе гідно у всіх проявах твого життя. Тому кожен має прагнути удосконалити свою мову, аби потім ніхто не смів сказати, що ви дитя безграмотної нації (З анкети школярки з Києва); 5) Мова – це спосіб вираження думок. А тому якщо людина говорить нездарно, важко зрозуміти, що у неї відбувається в голові (З анкети школяра з Білої Церкви); 6) Культурна й освічена людина повинна говорити грамотно, незважаючи на те, якою мовою вона спілкується, якщо вона говорить українською, потрібно знати її досконало, а якщо вона невпевнена у своєму знанні цієї мови, то потрібно тренуватися й удосконалювати свої мовні навички. Так само й російськомовні українці: більшість робить багато помилок, а це неправильно, якщо вони вже розмовляють російською, то і її повинні знати бездоганно (З анкети школярки з Києва).

Чимало коментарів в анкетах стосувалося двомовності в Україні і пов'язаної з нею проблеми якості мовного середовища. У паралельному вживанні української і російської мов підлітки здебільшого вбачають основну причину появи суржику: 1) Я гадаю, що двомовність має свої плюси і мінуси. Українці добре знають мову своїх сусідів – росіян, але проблема в тому, що багато українців не знають української мови. До того ж дуже часто навіть у держ. установах можна почути: „По русски можно?” від працівників цих установ. Це вказує на поганий стан укр. мови в Україні. Я вважаю, що знати треба обидві мови, але українці (між собою) повинні спілкуватись лише українською мовою (З анкети старшокласника з Києва); 2) В країні розмовляють двома мовами, тому наслідки негативні, мови сплутуються і виникає суржик. Тільки невелика частина нації розмовляє виключно українською мовою. Я сам прагну розмовляти виключно українською мовою, але в російськомовному середовищі це практично неможливо (З анкети школяра з Полтави); 3) За двомовністю губиться українська мова (З анкети школярки з Києва); 4) Брудна мова – це як брудні

руки, ви ж не захочете потискати брудну руку. І щоб така мова не розповсюджувалася треба робити контроль перед тим як щось говориш або показуєш на екрані (З анкети старшокласника з Києва).

Учасники анкетування висловлювали міркування з приводу тактичних заходів у галузі мовної політики: сприймаючи мову передусім як цінність персонального характеру й усвідомлюючи природне право людини спілкуватися комфортно для неї мовою відповідно до власного вибору, школярі наголошували на неприйнятності примусу в розв'язанні мовного питання, пор.: 1) *Я частково погоджуюсь, бо вважаю, що варто намагатися досягти мовної чистоти, проте не варто робити з цього культ та фанатично переслідувати усіх хто говорить не так як ми. До того ж, це має йти з середини, бо людину не можна змусити розмовляти тією мовою котрою вона не бажає. Тому варто проводити політику, за котрої людині самій хотілося б перейти на українську, наприклад, надати україномовним сім'ям привілеї, збільшити кількість україномовних шкіл, тощо (З анкети старшокласника з Києва); 2) *Зміни повинні відбуватися в свідомості людей, їх родинах, оточенні, яке вони сприймають як авторитет. Примусово можна лише погіршити ситуацію (З анкети школярки з Києва).**

Напрямки концептуалізації понять «рідна мова», «державна мова» відбивають відповіді старшокласників на запитання про те, у чому вони вбачають дотримання своїх мовних прав у школі.

Зв'язок оцінних характеристик мовної ситуації в системі шкільної освіти та мовних прав учасників освітнього процесу є безпосереднім, а витлумачення учнями та батьками мовних прав, з одного боку, пов'язане з усвідомленням мови як індивідуальної та колективної цінності, а з іншого – є критерієм суб'єктивної оцінки мовного середовища школи як комфортного чи некомфортного. Тож можна твердити, що оцінка мовцями мовного середовища шкіл, системи мовної освіти, потенційних заходів мовної політики в освітній сфері безпосередньо залежить від того, чи вважають вони реалізованими мовні права своїх дітей чи національної спільноти в

загальноосвітніх школах. Принагідно зауважимо, що одним з прикладних завдань, розв'язання якого сприяло концептуалізації поняття «мовні права», саме й було використання мов у системі освіти [Ажнюк 2014: 22].

Варто зазначити, що в питанні розуміння мовних прав у свідомості молоді за роки, впродовж яких збирали матеріал для дослідження, відбулися кардинальні зміни. Якщо 2010 р. відповіді старшокласників про сутність поняття «мовні права» було розподілено так: «права якоїсь мови» – 47 %, «право народу» – 18 %, «важко відповісти» – 35 %¹, то в анкетах 2015 р. підлітки цілком усвідомлено розмірковували про різні аспекти реалізації власних мовних прав у школі – від забезпечення права навчатися рідною мовою, спілкуватися рідною або будь-якою бажаною для себе мовою до дотримання права на чистоту мовного середовища, якісну (конкурентну) мовну освіту, законність вимоги про дотримання мовного режиму в школі, права вибирати для вивчення іноземну мову тощо.

Українські школярі розуміють свої мовні права передусім як право вільно користуватися рідною мовою, пор.: 1) *Я маю право спілкуватись у школі своєю рідною мовою* (3 анкети школярки з Києва); 2) *У можливості вільно спілкуватися українською мовою* (3 анкети школяра з Києва); 3) *Я українка і розмовляю українською мовою* (3 анкети школярки з Житомира); 4) *У школі дозволяється розмовляти на тій мові, на якій говорять вдома* (3 анкети школярки з Житомира).

Прикметно, що в деяких анкетах акцентовано, що школа є комфортною для українськомовних, пор.: 1) *Я розмовляю українською мовою, ходжу в українському одязі, і мені не роблять зауважень, а навпаки – хвалять* (3 анкети школяра з Житомира); 2) *В можливості хоча б десь спілкуватися рідною мовою* (3 анкети школяра з Києва); 3) *По-перше, нам не забороняють спілкуватися українською мовою. По-друге, нас заохочують до цього* (3 анкети школяра з Житомира); 4) *Я маю повне право розмовляти*

¹ В анкеті, розробленій для цільового опитування, на результати якого покликаємося, запитання «Що для Вас означає поняття “мовні права”?» було відкритим, тобто не передбачало запропонованих варіантів відповіді.

українською мовою в школі, навіть якщо до мене звертаються російською (З анкети школяра з Білої Церкви); 5) Я маю право говорити на мові мого народу і не переходити на російську (З анкети школяра з Білої Церкви); 6) Говорю українською і не відчуваю утисків від оточуючих (З анкети школярки з Черкас); 7) Ніхто не забороняє говорити рідною мовою (З анкети школярки з Черкас).

Такі коментарі старшокласників свідчать про позитивні зрушення в мовній ситуації в шкільній освіті, адже утвердження української мови як мови навчання відбувалося поступово, і першим етапом була формальна зміна статусу шкіл за мовою навчання, що не супроводжувалася синхронною українізацією мовного середовища навчальних закладів. Тому до недавнього часу в українських за формальними ознаками школах у регіонах, де в міському просторі переважає російська мова, українськомовні учні не завжди почувалися комфортно (докладніше про це див. Розділ 2), що є ще одним виявом посттоталітарних деформацій мовної ситуації в шкільній освіті.

Школярі витлумачують як вияв своїх мовних прав також можливість вивчати рідну мову, хоч часто нарікають на не виправдано малу, з огляду на перспективу складання іспиту з української мови у форматі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), кількість годин для цього, пор.: 1) *Я розмовляю своєю рідною мовою і вивчаю її (З анкети школярки з Білої Церкви); 2) [У чому виявляються Ваші особисті мовні права у школі?] Правильне вивчення мови (З анкети школярки з Києва); 3) Додав би більше уроків Української мови, бо українська мова для нас рідна і 2 уроки в тиждень це замало (З анкети школяра з Києва).*

Водночас у багатьох анкетах наголошено, що мовні права школярів виявляються в можливості отримувати освіту обраною мовою: *Перш за все, це право навчатися вибраною тобою мовою. Можна навчатися як в російськомовній школі, так і в українськомовній. Це головне (З анкети школяра з Києва).*

Типовим варто вважати уявлення про те, що мовні права школярів

реалізуються в можливості обирати мову для спілкування поза уроками, пор.:

1) *Я можу спілкуватися тією мовою, якою бажая, але на уроках маю спілкуватися єдиною державною мовою. І мені це подобається!* (3 анкети школяра з Полтави); 2) *На уроці я намагаюся говорити українською мовою, в інший час сам вибираю мову для спілкування* (3 анкети школяра з Полтави); 3) *Під час уроків я маю право розмовляти українською мовою, а після них тією, якою мені зручно* (3 анкети школярки з Житомира); 4) *Мої особисті мовні права виявляються в тому, що я можу використовувати мову для спілкування, яку мені зручно* (3 анкети школярки з Житомира); 5) *Я сам маю право вирішувати якою мовою я хочу спілкуватися* (3 анкети школяра з Житомира).

У розвідках, присвячених проблемі термінологізації поняття «мовні права» в соціолінгвістиці, простежено кореляцію мовних прав з юридичною категорією свободи слова [Ажнюк 2014: 34]. Про загальноусвідомлюваний вимір цієї кореляції свідчить поширеність уявлень, відповідно до яких мовні права витлумачують як право вільно висловлювати власну думку (у цьому випадку свобода вираження думки поширюється й на мову, якою її втілено), пор.: 1) *[У чому виявляються Ваші особисті мовні права у школі?]* *У висловлюванні власної думки* (3 анкети школярки з Полтави); 2) *Маю право на висловлення думки* (3 анкети школярки з Білої Церкви); 3) *Мої особисті мовні права виявляються у висловленні власної думки на зручній для мене мові* (3 анкети школяра з Житомира).

Анкети, зібрані на Житомирщині, де є школи з навчанням мовами національних меншин, засвідчують розуміння підлітками мовних прав для представників національних меншин як права вивчати відповідну мову: 1) *Ми вивчаємо мову національної меншини в нашій школі* (3 анкети школярки з Житомира); 2) *В школі вивчають іноземні мови: польську, німецьку, англійську* (3 анкети школярки з Житомира).

Українські школярі співвідносять свої мовні права із можливостями реалізовувати за допомогою мови власні мовні потреби, що дає підстави

конкретизувати право «користуватися мовою» як право говорити, слухати, писати й читати певною мовою [Данилевська 2014: 223], пор.: *Я можу читати літературу на мові, яку я сам оберу* (З анкети школяра з Білої Церкви).

У науковій літературі, присвяченій висвітленню поняття «мовні права», що є одночасно соціолінгвістичною і юридичною категорією, аналізують підхід, відповідно до якого мовні права витлумачують як «відсутність дискримінації за мовною ознакою» [Ажнюк 2014: 24]. Таке розуміння характерне і для пересічних мовців, що засвідчують коментарі підлітків, пор.: 1) *Нас у школі не змушують розмовляти лише конкретною мовою. Тому мене все задовольняє* (З анкети школярки з Житомира); 2) *Мої мовні права в школі є необмеженими, тобто я можу вільно спілкуватися різними мовами* (З анкети школярки з Житомира); 3) *На мою думку, мої особисті мовні права в школі виявляються в тому, що мені не заборонено користуватися двома мовами* (З анкети школярки з Житомира); 4) *Якщо я розмовлятиму іншою мовою то мене ніхто не буде ображати та бити* (З анкети школяра з Житомира); 5) *На перервах мені не забороняють розмовляти російською мовою* (З анкети школярки з Житомира); 6) *Незважаючи на те, що українська мова вважається обов'язковою в школі, я користуюсь російською на перервах, інколи на уроках* (З анкети школяра з Житомира); 7) *Я маю право розмовляти тією мовою, якою мені зручніше, адже немає ніяких законів, які це забороняють!* (З анкети школяра з Житомира); 8) *Мої мовні права виявляються в тому, що я можу вільно говорити на різних мовах, і ніхто не буде докоряти мені через це* (З анкети школяра з Житомира).

Міркування старшокласників, якими вони діляться в коментарях до відкритої частини анкети, дають підстави вважати, що мовні права для них пов'язані з реалізацією сукупності прагнень, суголосних з прагненнями представника будь-якої мовної спільноти [Ажнюк 2014: 36], а саме:

1) хочу, щоб моя мова була («Наша мова називається українською,

тому що саме такою вона є. Це не суміш російської з польською, білоруською чи ще якоюсь. Саме тому я вважаю, що кожен повинен покращувати свої знання в рідній мові: адекватно реагувати на виправлення, слідкувати за розмовою, не бруднити її лайкою та суржиком» – з анкети школярки з Києва);

2) хочу, щоб моя мова вживалася публічно (*«Хотілося б чути більше української мови з телеекранів, радіоефірів, від наших політичних діячів»* – з анкети школярки з Києва);

3) хочу, щоб моя мова розширювала коло соціальних функцій (*«На мою думку, мої особисті мовні права в школі виявляються в тому, що я розмовляю рідною українською мовою, і середовище навчання та спілкування теж українськомовне», «Мені не подобається “брудна” мова держслужбовців та працівників медіа»* – з анкет школярок з Києва);

4) хочу, щоб моя мова зберігала національну самобутність (*«Я вважаю, що в першу чергу необхідно знати рідну мову так, аби вона не забруднювалася іншими»* – з анкети школярки з Києва).

Отже, попри те, що мовне питання за рівнем пріоритетності зараховують серед основних 25 життєвих проблем на 21 місце лише 7 % громадян України, мова у свідомості молоді належить до незаперечних цінностей індивідуального та колективного характеру, у чому переконують коментарі підлітків до відкритих запитань анкети в межах цільового опитування. Добре усвідомлюючи значення української мови як символу держави, підлітки здебільшого ототожнюють поняття «рідна мова» і «державна мова», витлумачують їх як мову своєї Батьківщини, прагнуть добре знати її і чути в усіх сферах публічного мовлення. Що ж до індивідуальної мовної поведінки, то в ній школярі чітко розмежовують офіційну й неофіційну сфери, керуючись прагматичними міркуваннями: у межах офіційної комунікації – висловлюють згоду визначеним правилам, серед іншого й правилам, передбаченим мовним режимом у навчальних закладах; у неофіційній комунікації – прагнуть почуватися комфортно,

невимушено, тож орієнтуються здебільшого на настанови й звички, що регулюють неформальну комунікацію.

3.6. Уявлення школярів про суржик у контексті посттоталітарних деформацій мовної ситуації

Як відомо, суржиком узвичаєно називати мішане українсько-російське усне мовлення, що є однією з форм побутування мови в Україні [Масенко 2011: 4 – 5]. Водночас І.І. Брага наголошує, що статус суржику досі залишається остаточно не визначеним, про що свідчать різні підходи мовознавців до трактування явища – від змішаного субкоду чи піджину до соціолекту [Брага 2013: 94]. Аналізуючи походження й поширення терміна, Л. Т. Масенко зауважує, що слово, яким окреслюють це мовне явище, поєднує два елементи значення – «змішування двох різних субстанцій і пониження якості утвореного внаслідок змішування продукту». Дослідниця наголошує, що негативне ставлення до суржику як мовного мішанця характерне і для публіцистичного дискурсу, і для масової свідомості [Масенко 2019: 7 – 8]. І. І. Брага, проаналізувавши напрями термінологізації лексеми «суржик», дійшла висновку, що притаманні їй емоційно-оцінний, стилістичний, а також соціально-ідеологічний компоненти конотації зумовлюють специфічне ставлення до терміна «суржик» серед мовознавців, яке виявляється, зокрема, в тенденції до усунення з наукового вжитку [Брага 2013: 95 – 96].

Цільове анкетування свідчить, що здебільшого з негативною конотацією вживають слово «суржик» і підлітки, пор.: 1) *Не дуже приємно, коли чуєш брудну мову, «суржик», як називають в народі* (3 анкети школяра з Києва); 2) *Моїм батькам дуже не подобається, коли люди розмовляють суржиком. У такому дусі вони виховали і мене* (3 анкети школярки з Києва); 3) *Загалом я вважаю, що потрібно розмовляти або чисто українською, або чисто російською мовою, але не суржиком* (3 анкети школярки з Білої

Церкви); 4) *Як на мене, то лайка і так званий суржик є негативним явищем сьогоднішнього суспільства. Велику насолоду мені приносить чисто українська мова без «забруднень», проте її тепер можна почути зрідка, переважно з уст науковців та людей, чия професія тісно пов'язана з мовою. Прикро, що навіть по телевізору і радіо ведучі дуже часто припускаються помилок в ефірі. На мою думку, вміння переключатися з однієї мови на іншу є свідченням високої освіченості людини, але лише при необхідності* (3 анкети школярки з Білої Церкви); 5) *На мою думку, нехай в оточуючому нас середовищі звучать різні мови, але будь-яка з цих мов повинна бути чистою, без домішок, помилок, суржиків* (3 анкети школярки з Черкас); 6) *Те, що ми зараз чуємо на вулицях, з екранів телевізора викликає прикрість. Ще більше жахає, що так званий «мікс» української і російської мов – суржик – нам показують як щось смішне, анекдотичне, хоча насправді це не так* (3 анкети школяра з Полтави); 7) *Мені зовсім не подобається, коли людина розмовляє «суржиком». Коли вона змішує українську та російську мову. Вона не може обрати, якою мовою їй розмовляти, і це мене дратує* (3 анкети школяра з Полтави); 8) *Я гадаю, що потрібно, щоб мова була чистою. Адже змішуючи дві мови ми отримуємо НЕ красиву та НЕ приємну мову* (3 анкети школяра з Житомира); 9) *Я вважаю, що треба покінчити з суржиком. Мені неприємно чути суржик. Це вияв поганої освіти* (3 анкети школяра з Житомира).

Варто зазначити, що висновок про деструктивний характер мовного змішування «у просторі різномовної диглосії»¹, унаслідок якого виникає суржик, було зроблено ще на початку ХХ ст., коли мовні явища, що виникають унаслідок російсько-української мовної взаємодії, уперше потрапили у фокус лінгвістичного аналізу². Власне, цей деструктивний

¹ Фрагмент дефініції, запропонованої А. Брацкі («суржик – сума ідіолектів, сформованих у просторі різномовної диглосії»), що її наводить Л. Т. Масенко, зауважуючи, що робоче визначення суржика в праці дослідника підтверджено аналізом зразків мішаного українсько-російського мовлення, записаних у різних областях України.

² Лінгвістичне опрацювання феномену, відомого під назвою «суржик», розгорталось впродовж кількох етапів. Уже на першому етапі було зроблено висновок про деструктивність впливу російської мови на українську й обґрунтовано, що його причини варто шукати в соціально-політичній площині. У зв'язку з цим доречно згадати статтю І. Я. Франка «Двоязычність і дволичність», у якій хоч ідеться і не про суржик як сучасному розумінні, а про язичіє – штучний продукт російсько-української взаємодії, який витлумачено як

характер зумовлював причини тривалого нехтування суржиком за радянських часів. Як зауважує Л. Т. Масенко, у радянському мовознавстві суржик не був предметом дослідження, оскільки надто виразно ця мовна суміш суперечила партійній тезі про «гармонійність» українсько-російської двомовності і «благотворність» впливу російської мови на українську. Навіть у період горбачовської перебудови 1985 – 1991 рр., коли наслідки зросійщення в мовному житті союзних республік почали широко обговорювати і в наукових колах, і в засобах масової інформації, – зазначає дослідниця, – російські, а подекуди й українські лінгвісти, предметом зацікавленнь яких були питання мовного планування в СРСР, заперечували саму можливість змішування національних мов з російською під її тиском [Масенко 2007: 26]. Табуїзованість теми відображає, зокрема, дефініція суржику в одинадцятитомному тлумачному словнику, де не названо мов, що становлять його базу, тоді як суржик позначає цілком конкретну суміш мов, а саме українсько-російську [Масенко 2011: 47]. Той-таки підхід визначив систему координат, у якій почали активно досліджувати суржик в українському мовознавстві після проголошення незалежності.

Одна з перших дослідниць суржику в 90-ті рр. минулого століття – О. А. Сербенська, авторка посібника «Антисуржик» [Сербенська 1994]. Різним аспектам дослідження суржику присвячено статті Л. Біланюк [Біланюк 2001], І. І. Браги [Брага 2013], Т. Кознарського [Кознарський 1998], К. В. Ленець [Ленець 2000], Л. Т. Масенко [Масенко 2019], В. Д. Радчука

проміжну ланку в процесі переходу до російськомовності. Дискусія про природу мішаного мовлення і наслідки його поширення мала неабиякий розголос у період Української революції (1917–1920 рр.) завдяки безпосередній участі в мовнореформаторських процесах І. І. Огієнка, А. Ю. Кримського, Є. К. Тимченка та інших мовознавців, які пропагували ідею удержавлення української мови та обґрунтовували потребу кодифікації українського правопису на засадах збереження, а почасти й відновлення специфічних рис української мови, втрачених під впливом російської. Важливим напрямом просвітницької діяльності за того періоду було очищення мови від мовних покручів – так званих кованих слів, про які І. І. Огієнко писав, зокрема, у нарисі «Вчимося рідної мови!» (1918 р.): «Вже не раз у нашій пресі гостро писали про кованість слів... Викувати слово, та ще й викувати влучно й гарно – це річ не така-то вже легка. У нас деколи... слова російської мови так-сяк перекручують на вкраїнську фонетику». Закликав уникати калькувань і В. І. Сімович. Дослідник зазначав, що негативний вплив російської мови на українську виявляється в опосередкованих через російську мову запозиченнях з європейських мов, «у правописі чужих слів, і в відміні, й у роді, який прикладаємо до чужих слів; ігноруючи закони української граматики, заводимо в нашу мову московські форми, оминаючи свої власні фрази, беремо московські; дослівно перекладаємо (а то й неперекладеними лишаємо) слова й вислови з московської мови, не додивляючись до того, чи вони відповідають духові нашої мови, чи ні».

[Радчук 2000], О. Г. Рудої [Руда 2000], О. О. Селіванової [Селіванова 2011], Л. О. Ставицької [Ставицька 2014], О. О. Тараненка [Тараненко 2008], О. Б. Ткаченка [Ткаченко 2014], Л. М. Томіленко [Томіленко 2014], В. М. Труба [Труб 2000], М. Феллера [Феллер 1994], М. Флаєра [Флаєр 2000]. Для випрацювання теоретичних і прикладних засад українсько-російської двомовності, у контексті якої розглядають суржик, важливе значення мають також праці С. Я. Єрмоленко [Єрмоленко 1999], С. Й. Караванського [Караванський 2001], О. Д. Пономарева [Пономарів 2008], Н. П. Шумарової [Шумарова 1999]. За часів незалежності в Україні захищено кілька дисертацій, присвячених проблемам мовної поведінки в умовах білінгвізму. Це дослідження Р. В. Бесаги [Бесага 1996], Т. М. Бурди [Бурда 2002], Г. В. Зимовець [Зимовець 1997], О. В. Зубарева [Зубарєв 2006], Т. В. Кузнєцової [Кузнєцова 1999], Т. Г. Окуневич [Окуневич 2003], В. Р. Товстенко [Товстенко 2000], О. В. Шинкаренко [Шинкаренко 1995]. Український суржик привертає увагу й зарубіжних лінгвістів, про що свідчить міжнародний симпозіум «Трасянка і суржик. Наслідки білорусько-російського та українсько-російського мовного контакту». Суржикове мовлення було об'єктом дослідження в межах міжнародного проєкту «Мовна політика в Україні: антропологічні, лінгвістичні аспекти та подальші перспективи» [Гаудіо, Тарасенко 2008].

У суспільній свідомості поняття «суржик» набуло, як уже зазначали, стійкої негативної конотації, що, однак, не стало запобіжником для подальшого поширення гібридних форм усного мовлення через складність психолінгвістичних механізмів їх породження. Варто зазначити, що негативне ставлення до суржику не вичерпує палітри оцінок цього мовного явища. О. О. Тараненко запропонував типологію оцінного ставлення до суржику, відповідно до якої виокремлює поблажливо-зневажливе, різко негативне, загалом позитивне ставлення [Тараненко 2008: 25 – 27]. З позитивною оцінкою мовного мішанця І. І. Брага пов'язує такі контексти вживання лексеми «суржик» в інтернет-комунікації: 1) суржик – рідна мова,

мова дитинства, сім'ї; 2) суржик – це справжня народна мова з усіма її неправильностями; 3) суржик – засіб створення гумору, сатири, іронії; 4) суржик як риса ідіостилю; 5) суржик – різновид таємної мови [Брага 2015: 38]. Щоправда, дослідниця не аналізує політичну платформу автора текстів, прикладами з яких ілюструє запропоновану типологію, а саме політичні погляди автора можуть, як видається, пояснити справжню мету поширення в соціальних мережах та блогах інформації мішаним субкодом і пов'язаних з ним позитивних оцінок суржику. Політизація мовного питання в Україні, сильні позиції проросійських сил, які, перебуваючи у владі, послідовно реалізовували курс на подальше утримування України в геополітичному полі Росії, зумовили розмивання значення окресленого поняття, поширення уявлень про будь-яке усне ненормативне (знижене, діалектне, інтерфероване) українське мовлення як про суржик, що мало на меті закріплення в суспільстві комплексу меншовартості, про що пише, зокрема,

О. І. Михальчук, пор.: «З позиції соціолінгвістичного прогнозування динаміки мовної поведінки заклики за чистоту української мови [...] є небезпечними для вітальності української мови, тому що в мовній свідомості громадян, особливо білінгвів, закладається комплекс “неправильності” власної української і нівелює бажання розмовляти українською» [Михальчук 2011: 329]. Про реконцептуалізацію соціально-семіотичних конструктів, сформованих засобами наративу, в умовах гібридних конфліктів пише

Г. М. Яворська [Яворська 2015: 369]. Тож проблема дослідження напрямів концептуалізації поняття «суржик» у суспільній свідомості видається актуальною у зв'язку з потребою випрацювати механізми, здатні протидіяти поширенню нав'язаних радянською і проросійською пропагандою стереотипів.

Про гібридизацію усного українського мовлення як вияв радянської мовної політики, метою якої було зросійщення українців, писали Р. С. Смаль-Стоцький, В. К. Чапленко, Ю. В. Шевельов. Зокрема Р. С. Смаль-Стоцький у праці «Українська мова в советській Україні» пише про малоросійський

жаргон зросійщеного українського міста: «Царська Росія забороняла українську мову й наказувала вчитися московської. Червона Москва має нову, придуману Кагановичами, методу “орусенія”, вони називають московську мову на Україні й малоросійський жаргон шахт, заводів, фабрик та міста – справжньою українською мовою, а мову, справжню українську мову трудового селянина – мовою неграмотних дядьків, баби Параски, баби Палажки. І хто тією мовою хоче говорити, хто її термінів хоче вживати, це, бачте, і “шкідник”, і “фашист”» [*Смаль-Стоцький 1936: 135*]. Так само термін «жаргонізація» на позначення змішування елементів систем двох або більше мов уживає В. К. Чапленко, пор.: «Схрещення дає нові мовні явища, а жаргонізація тільки переплутує, перемішує різномовні явища» [*Чапленко 1959: 12*].

У соціолінгвістичній парадигмі розглядає явище хаотичного змішування елементів української та російської мов і Ю. В. Шевельов. Про поширення суржику як про результат мовної політики дослідник розмірковує в контексті деукраїнізації 30-х рр. на теренах Радянської України, пор.: «Новим у цей період було те, що наступ на українську мову ззовні, русифікаційний тиск на мовця тепер сполучався з наступом на мову зсередини: саму структуру, основу безборонної літературної мови відкрито російським впливам і позикам, а її діалектну основу зрушено на схід»; «Тепер двомовна українська інтелігенція вдається до спокусливих із стилістичного погляду церковнослов'янізмів і впроваджує їх у мову на російський кшталт. Головним каналом розповсюдження таких слів були газети... Доплив зросійщених церковнослов'янізмів грозив змінити стилістичну структуру української мови. Але завершення цього процесу припадає вже на післявоєнні роки» [*Шевельов 1998: 137 – 138*]. У статті «Так нас навчали правильних проізношень» Ю. В. Шевельов характеризує мовну політику в УРСР за 70-х рр. ХХ ст., вказуючи на такі негативні для української мови її результати, як явище суржику й суржикізація [*Шерех 1998: 247*].

Л. Т. Масенко, ґрунтовно проаналізувавши приклади термінологічного вживання слова «суржик» у науковому дискурсі, робить висновок про широке й вузьке трактування окресленого ним поняття. Виявом широкого трактування є застосування поняття «суржик» до будь-яких мішаних субмов (наприклад, українсько-англійський суржик [Ажнюк 1999: 295], змішування елементів польської, румунської, словацької, угорської мов у говірках мовного порубіжжя [Гриценко 2003: 18]). Прибічники вузького трактування чітко співвідносять суржик із мішаними українсько-російськими формами усного мовлення [Масенко 2019: 10].

І хоч на сьогодні дослідження змішаного типу усного мовлення вже накопичили солідну наукову базу, досі не розв'язаною лишається проблема встановлення інтерференційного порога, за яким вплив російської мови на українську призводить до виникнення суржику, тобто науково не обґрунтовано критерії, на підставі яких той чи той різновид усного мовлення можна кваліфікувати як суржик. У зв'язку з цим некоректним видається внесення суржику до переліку мов у різноманітних соціологічних і соціолінгвістичних анкетах, які пропонують учасникам масового опитування, оскільки єдиною підставою для вибору відповідей респондентами за таких умов є їхня суб'єктивна думка. А думка ця здебільшого ґрунтується на стереотипних уявленнях, поширених від радянських часів, про які писали Р. С. Смаль-Стоцький та Ю. В. Шевельов. Сформоване в умовах посттоталітарної деформації мовної дійсності уявлення про суржик як про будь-яке інтерфероване, ненормативне усне українське мовлення підважує престиж української мови, змушує носіїв такого мовлення соромитися не лише своєї мови, а й етнічності, що, зрештою, спричиняє розмивання критеріїв національної ідентичності. Цей висновок ілюструє, зокрема, спостережена в містечку Радомишлі Житомирської області ситуація, пор.: *Їдемо в місто. Дорогою простує сусідська 22-літня дівчина. Пропонуємо підвезти. Сідаючи в машину, вона чемно вітається: «Здрастє». Я з неприхованим дидактизмом (мої доньки якийсь час на канікулах із цією*

дівчинкою спілкувалися) зауважую: *«А чому не українською, ти ж українка»*. На що дівчина, не вагаючись, заперечила, що вона, мовляв, ніколи українкою їй не була. На моє здивоване запитання *«А хто ж ти?»*, не роздумуючи, відповідає *«суржик»*¹ (Зі спостережень).

Невипрацюваність критеріїв, на підставі яких усне мовлення можна кваліфікувати як суржик, нерідко призводить до хибних висновків, яким, наприклад, є нічим не обґрунтована констатація О. В. Шевчук-Клюжевої, що *«українсько-російський суржик є “офіційною” мовою української школи»* [Шевчук-Клюжева 2018: 118].

Концептуалізація поняття «суржик» у мовній свідомості підлітків відбувається за кількома семантичними напрямками, а саме:

- 1) суржик – суміш української і російської мов;
- 2) суржик – засмічена, нечиста мова;
- 3) суржик – окрема, інша мова, що виникає через злиття двох мов в нову або через «розмивання» меж між мовами;
- 4) суржик – не-мова.

Аналіз анкет школярів дає підстави для висновку, що підлітки здебільшого сприймають суржик як суміш української і російської мов, що виникає або через те, що людина не може *«вирішити для себе, якою мовою спілкуватися їй зручно»* (з анкети школярки з Білої Церкви), не дотримується настанови про те, що *«треба весь час слідкувати за власним мовленням»* (з анкети школяра з Києва), або через погану освіту – *«грунтова освіта та особиста ерудиція людини — запорука чистоти мови»* (з анкети школяра з Києва). Старшокласники пов'язують також поширення суржику в Україні і з радянським минулим старшого покоління українців, зазначаючи в анкетах, що *«більшість дорослих людей навчалися ще за Радянського Союзу, тому рівень знань української мови не на високому рівні»* (з анкети школяра з

¹ Покликаючись на словник Б. Д. Грінченка, Л. Т. Масенко наводить ще одне значення слова «суржик»: «людина змішаної раси». Проте в наведеному прикладі про етнічно неоднорідне походження не йдеться: батьки героїні замальовки – українці, які народилися та виростили в тому-таки Радомишлі. Спостережена ситуація ілюструє, як повсякденна мова, яку мовці на підставі стереотипного уявлення сприймають як іншу, відмінну від української, слугує основою для самоідентифікації особистості.

Києва) і що «досягти високого рівня грамотності на всій території України неможливо, по-перше, через небажання людей вчитися, по-друге, через перебування в складі СРСР в минулому» (з анкети школярки з Києва). Водночас деякі коментарі свідчать про нерозуміння підлітками причинових зв'язків між соціально-політичними явищами, що стосуються функціонування мов в Україні: старшокласники ретранслюють ідеологеми минулого, відтворюючи стереотипні уявлення, сформовані за радянських часів, пор.: *Я вважаю, що в цьому немає нічого страшного, бо раніше всі країни минулого СРСР спілкувалися і вивчали російську мову і всіх це задовольняло, навіть якщо між собою люди розмовляли на інших мовах і розуміли один одного, що поганого в тому, що завдяки цьому ми (з російською ы) можемо розуміти один одного, хоч ти російськомовний, хоч україномовний* (З анкети школяра з Полтави).

Уявлення про суржик як про українсько-російський мовний гібрид відбивають, зокрема, такі висловлення, пор.: 1) *Найбільш поширеною проблемою є своєрідне поєднання української та російської мови. Найпомітнішою ця ситуація є в Полтавському регіоні. Щодо мене, то я теж маю проблеми з чистотою мовлення. Найбільший вплив на мене має так званий «суржик»* (З анкети школяра з Полтави); 2) *Багато українців стверджують, що знають дві мови, насправді до ладу не знають жодної. Східна частина України у повсякденному спілкуванні здебільшого використовує російську мову, а західна – спілкується виключно українською. Також можна помітити у деяких містах та селах дивну говірку – суміш російської та української мови. Я гадаю, що ця ситуація є катастрофічною* (З анкети школярки з Полтави); 3) *Розумна, вихована особа має піклуватися про чистоту своїх думок та фраз. Для цього, на мою думку, необхідно визначитися з мовою, якою ви спілкуєтесь повсякденно, а не вживати у своєму лексиконі змішану мову, так званий суржик* (З анкети школярки з Полтави); 4) *Щоб говорили якоюсь однією мовою, а не суржигом* (З анкети школярки з Білої Церкви); 5) *У нашій країні дві мови є загальноживаними*

(російська та українська), що спричинює суржик (З анкети школярки з Білої Церкви); 6) *Останнім часом багато людей в україномовній державі розмовляють російською мовою, [...] російська мова є хворобою для нашої державної мови, ця хвороба називається суржиком. Суржик – це коли людина при розмові використовує і російську, і українську мову* (З анкети школяра з Білої Церкви); 7) *Моїм одноліткам все одно, як вони мовою розмовляють здебільшого. Більшість розмовляє російською, частина змішаною укр.-рос. мовою. І лише одиниці, хто розмовляє українською мовою* (З анкети школярки з Житомира); 8) *Я за чистоту мови, але у сьогоднішній стан у нашій державі існує багатомовність, і починається злиття розмовних мов, з'являється суржик, заміна різних слів іншомовними* (З анкети школяра з Житомира); 9) *Я відношусь до тих людей, які прагнуть мовної чистоти. Для мене краще розмовляти або чистою українською або російською мовою, але ні в якому разі не поєднувати їх. І не розмовляти так званим «суржиком». Це дуже жахливо* (З анкети школярки з Житомира).

Другим за поширеністю є уявлення про суржик як про ненормативну («нечисту», «брудну») мову, про що свідчать такі приклади: 1) *Будь-яка мова гарна, якщо вона чиста. Набагато приємніше вислуховувати людину, яка грамотно висловлює свої думки. Саме тому, на мою думку, треба намагатися розмовляти на чистій, літературній мові. Я сама прагну навчитися розмовляти рідною мовою без використання російських слів, але, на жаль, це доволі важко. На нашу мову також сильно впливає наше оточення. З часом, якщо буде продовжуватися навчання українською мовою, то вона поступово витіснить російську і суржик більше не буде* (З анкети школярки з Полтави); 2) *Я вважаю, що мова повинна бути чистою. Зараз багато хто говорить суржиком. Мені це зовсім не подобається. Також більшість пише неграмотно, без пунктуаційних знаків, особливо в Інтернеті. Рідко знайдеш дійсно грамотну людину в наш час. Виглядає дуже вбого, коли тобі хтось пише з 4 – 5 помилками в одному реченні* (З анкети школярки з Білої Церкви); 3) *Я б хотіла, щоб діти і вчителі розмовляли чистою мовою*

без суржикю (З анкети школярки з Білої Церкви); 4) *Якщо вже спілкуватися, то на «чистій» мові. Проте знання мови – лише справа однієї людини, яка на ній спілкується. Усі освіченими не будуть, як не крути* (З анкети школярки з Житомира); 5) *Не має особливої різниці, якою мовою спілкується людина. Важливо, щоб її мова була чистою, без лайки, без слів-паразитів, без суржикю* (З анкети школярки з Житомира).

Дехто зі школярів уявляє суржик окремою мовою, відмінною від української і російською, яка, щоправда, виникає або через розмивання меж між мовами, або з поєднання елементів обох мов, пор.: 1) *Звичайно, я б хотіла, щоб всі розмовляли українською мовою. Хотіла б, щоб не було «суржика».* (З роздумів до наступного запитання): *Ми повинні розуміти, що є різні речі: розмовляти двома різними мовами та одночасно тією й іншою. Роблячи багато помилок в мовленні, ми не замислюємося над тим, що самі створюємо ще одну, не зрозуміло яку мову* (З анкети школярки з Білої Церкви); 2) *Мені здається, що всі люди які розмовляють українською можуть розмовляти і російською. Але ж ми живемо в Україні і тому треба розмовляти українською. Мені також не подобається що на українських каналах типу «Інтер», «1 + 1» інколи в рекламі і фільмах, серіалах вживають російську мову – не через те, що це російська, а через різку зміну. Я не знаю навіщо, напевно, щоб розмити межу між мовами* (З анкети школяра з Білої Церкви); 3) *На уроках намагаюся розмовляти українською мовою без помилок, але не завжди вдається. В повсякденному житті розмовляю суржиком, але намагаюся розмовляти українською* (З анкети школярки з Житомира).

Анкети засвідчують і таке розуміння суржикю, відповідно до якого немає підстав уважати його мовою, пор.: *Суржик – це не мова, а хаос. Кожен говорить, як хоче. Ніяких правил не дотримується* (З анкети школярки з Києва).

6. Мова спілкування:

у родині	Українська	Російська	Обидві	Інша
з матір'ю				Суржик
батьком				Суржик
бабусею/дідусем				Суржик
іншими родичами				Суржик
під нас навчання				
на уроках	✓			
на перервах: з учителями;	✓			
з однокласниками	✓			Суржик
на дозвіллі				Суржик
з друзями	✓			Суржик
у громадських місцях	✓			

Рис. 3.15а. З анкети школярки з Білої Церкви

Варто зауважити, що школярі у своєму витлумаченні суржику спираються не тільки на загальнопоширені уявлення, а й на елементарні відомості зі шкільного курсу української мови. Щоправда, згадки про суржик і суржикізм з'явилися в шкільних підручниках української мови середини першого десятиліття XXI ст., тобто чинних від 2006 р. У цих підручниках відповідно до нової навчальної програми в темі «Лексикологія», яку вивчають у 6-му класі, передбачено ознайомлення учнів з такими явищами розшарування лексики за сферами вживання, як просторіччя та жаргон. Поняття «суржикізм» автори підручників розглядають у контексті просторіччя [Навчальна програма]. Зокрема в підручнику О. П. Глазової, Ю. Б. Кузнецова (за науковою редакцією І. Р. Вихованця) як просторічні витлумачено слова, «що вживаються лише в усному побутовому мовленні» [Глазова, Кузнецов 2006: 82]. До просторічної лексики зараховано і росіянізми (русизми) – «слова, запозичені з російської мови, що перебувають за межами української мови і не зафіксовані її словниками: *слідуючий* (замість *наступний*), *міроприємство* (замість *захід*)». Окреме положення теоретичного тексту присвячено поняттю «суржик», пор.: «Змішування у мовленні українських і російських слів і мовних форм називають **суржиком** (виділено в цитованому тексті. – О. Д.) (назва пішла від сільськогосподарського терміна, що означає «суміш зерна різних культур»). Суржиковому мовленню властиві і росіянізми (*самольот, строїти, столова, діжурний*), і помилково перенесені в українську мову російські граматичні форми

(головна біль – замість головний біль; самий відомий – замість найвідоміший, найбільш відомий)» [Глазова, Кузнецов 2006: 83]. Автори підручника також звертають увагу, що росіянізми і суржикізми можуть бути використані в художніх творах для надання зображуваному зневажливої, грубуватої характеристики.

Система вправ, запропонована в підручнику, орієнтує вчителя на роботу з культури мовлення, яка спонукає учнів стежити за власним мовленням й уникати небажаних слів та форм (завдання з рубрики «Для тих, хто бажає стати красномовним»: «Проаналізуйте власне мовлення і мовлення своїх однокласників. Протягом кількох днів записуйте ті слова, яких би ви хотіли позбутися. Обговоріть питання чистоти мовлення зі своїми друзями. Спробуйте переконати їх у необхідності контролювати правильність свого мовлення»), спостерігати за мовленням однолітків і виправляти помилки в ньому (завдання до вправи 120: «Прочитайте. Визначте просторічні слова. Які з ужитих у реченнях просторічних слів не варто, на вашу думку, вживати в мовленні? Чому?»; завдання до вправи 122: «Прочитайте уголос. Яке мовне явище засуджує автор? Поясніть, як треба ставитися до мовного суржику»), пояснювати причину вживання суржикізмів у художніх текстах (завдання до вправи 121: «Прочитайте мовчки. Як характеризує інспектора його мовлення? Чому письменник, розповідаючи про навмисне зрусифіковану урядом школу, не передав мовлення інспектора українською чи російською мовою?»).

У підручнику С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичової, опублікованому 2006 р., поняття «суржик» не згадано, хоч суржикізми наведено як приклади серед просторічних слів, пор.: «*слюсар, канєшно, окруженіє*» [Єрмоленко, Сичова 2006: 50]. У завданнях до вправ, укладених за текстами В. Нестайка та Г. Тютюнника, акцент зроблено на виправленні помилок у мовленні персонажів, до чого спонукає завдання «Відредагований текст запишіть». Щоправда, лишається незрозумілою настанова записувати «відредагований» у такий спосіб авторських текст, який після заміни суржикізмів нормативними словами цілком утрачає свою образність.

Варто наголосити, що внесення до навчальних програм для загальноосвітньої школи питань, пов'язаних із побутуванням суржику, сприяло розширенню тематики позакласних заходів з культури української мови. Приміром, в одній з київських шкіл надзвичайної популярності набув тиждень української мови, у межах якого на дверях усіх шкільних приміщень учні та вчителі розвішують власноруч виготовлені плакати із нагадуванням, як замінити часто вживаний суржикізм нормативним українським словом, на зразок: «Неправильно *столова* – Правильно *їдальня*», «Неправильно – *Я рахую, що...* – Правильно – *Я вважаю, що...*». Тижню передує робота зі збирання прикладів ненормативного вживання в класних колективах і укладання відповідних словничків.

Водночас поверховість і однобічність потрактування питань походження й поширення суржику, слабкість соціолінгвістичного складника шкільних курсів української мови зумовлює формалізацію і спрощення уявлень школярів про це мовне явище. Адже навряд чи на підставі цитованих вище фрагментів підручників шестикласники зможуть правильно пояснити причини появи суржику в Україні, пов'язати хвилі поширення мовного мішанця з мовною політикою Російської імперії та СРСР. Окрім того, спрощення психолінгвальних механізмів мовної поведінки в одних підлітків створює ілюзію легкості подолання мовних помилок (мовляв, варто лише всім захотіти говорити правильно, і суржику не стане), а в інших – породжує комплекси, які, зрештою, понижують престиж української мови, підштовхують до відмови від неї. Показовими у зв'язку з цим є результати і масового, і цільового анкетування, які засвідчують, що мовці, які характеризують себе двомовними, здебільшого високо оцінюють власну мовну компетентність у російській мові, хоч часто, принаймні у випадку з сучасними підлітками, цю мову не вивчають.

Іще одним негативним наслідком спрощеного потрактування суржику в практиці навчання мов, що позначається на мовній ситуації, є безпідставне залучення до суржикомовців людей, у мовленні яких трапляються помилки,

зумовлені інтерферентним впливом російської мови, а часом і тих, чие мовлення позначене впливом діалектів. У зв'язку з цим виникає стереотипне уявлення про те, що більшість чи половина людей в Україні говорить суржиком, пор.: 1) *Я думаю про те, що більша половина людей, наприклад, у моєму місті розмовляє «суржиком», і це дуже дратує. Я вважаю, що люди повинні або розмовляти чисто українською або російською, а особливо правил мовлення повинні дотримуватися усі публічні люди (політики, телеведучі). Також я гадаю, що було б добре якби всі українські канали на телебаченні чи на радіо говорили виключно українською (З анкети школярки з Білої Церкви); 2) Я вважаю, що у нас майже повністю русифікована вимова. Особисто я розумію, що багатьох людей неможливо змусити розмовляти чистою українською мовою. Але треба, бодай, грубе знуцання з неї припинити (З анкети школярки з Полтави).*

Аналіз напрямів концептуалізації поняття «суржик» у мовній свідомості сучасних українських підлітків свідчить, з одного боку, про негативне ставлення до будь-яких форм мішаного українсько-російського усного мовлення, а з іншого – про нерозрізнення ними інтерферентних та діалектних розмовних явищ, що зумовлює спрощене сприйняття й хибне потрактування мовних фактів, підживлює побутування стійких стереотипів, які посилюють конфліктність мовного простору. Ставленню підлітків до суржику властива певна декларативність, оскільки воно мало впливає на реальну мовну поведінку молоді, що спонукає до пошуку нової методики навчання культури мови на шкільних уроках. Уявлення школярів про суржик здебільшого відтворюють стереотипи масової свідомості, сформовані під впливом радянської і проросійської пропаганди; вони не спираються на об'єктивні критерії розрізнення інтерферованого й мішаного мовлення, унаслідок чого негативну оцінку й несприйняття підлітки поширюють на будь-яке «інакше» (відмінне від свого) мовлення. Є підстави вважати такі стереотипні уявлення виявом посттоталітарних деформацій мовної ситуації в Україні, зокрема й у шкільній освіті. У зв'язку з цим перспективними

видаються дослідження якості розмовного мовлення українських школярів, виявлення в ньому діалектних та інтерферентних явищ, порівняння з мовленням представників старших вікових груп у кожному регіоні. Тільки на цій підставі стає можливим випрацювання адаптованих до мовної ситуації в регіонах методик навчання української мови, що, безперечно, сприятиме підвищенню ефективності мовної освіти як засобу гармонізації мовної ситуації в Україні.

3.7. Мовна стійкість як бажана поведінкова модель

Поняття «мовна стійкість» у соціолінгвістиці належить до системи суміжних категорій, пов'язаних багатовимірними семантичними відношеннями, а саме: «мовна поведінка», «мовна свідомість», «мовна лояльність», «перемикання кодів», «вибір мови», «змішування кодів», «інтерференція», «білінгвізм», «полілінгвізм», «мовна ситуація», «мовна компетенція», «міжмовні контакти» тощо. Перспективи термінологізації цього поняття в українській соціолінгвістиці Л. Т. Масенко пов'язує із надзвичайною актуальністю для аналізу нашої мовної ситуації явищ, ним окреслених [Масенко 2004: 143]. О. Б. Ткаченко вживає поняття «мовна стійкість» для характеристики індивідуальної та групової мовної поведінки. Стосовно національної спільноти ця риса, на думку дослідника, виявляється в збереженні колективної вірності своїй мові. Поняття мовної стійкості набуває актуальності у зв'язку з проблемою захисту й відродження мов – однієї з ключових теоретичних проблем соціолінгвістики [Ткаченко 2014: 365]. У цьому контексті поняття «мовна стійкість» близьке до поняття «збереження мови», яке протиставляють поняттю «мовний зсув» або «смерть мови» [Вахтин, Головка 2004: 111 – 112]. Що ж до характеристик індивідуальної мовної поведінки, то мовну стійкість у цьому контексті витлумачують як свідому одномовність [Селігей 2012: 49], тобто як мовну поведінку, що виявляється в тому, що мовці не переходять на іншу мову співрозмовника [Масенко 2010: 121].

В американській та європейській соціолінгвістиці склалося кілька основних підходів у дослідженнях мовної поведінки як вибору мови. Це соціологічний, соціально-психологічний та антропологічний підходи, які, попри різні методи дослідження, мають спільну мету: пояснити мовний вибір [Вахтин, Головка 2004: 100 – 109]. У межах соціально-психологічного підходу, зокрема, обґрунтовано вибір мови мовцем реакцією на співрозмовника. Цей вибір може бути результатом свідомої чи несвідомої потреби в конвергенції, тобто уподібненні свого мовлення до мовлення співрозмовника, або дивергенції, тобто розподібненні свого мовлення і мовлення співрозмовника. Відповідно до цього підходу мовна поведінка, яку характеризуємо як «мовну стійкість», співвідносна з найбільш дивергентною поведінкою, коли мовець зовсім не підлаштовується до мови свого співрозмовника. Варто наголосити, що принциповим моментом для аналізу феномену мовної стійкості як певної поведінкової моделі є те, що йдеться про мовну поведінку білінгвів, бо монолінгви ні на яку іншу мову перемкнутися не можуть через свою одномовність, тож не здатні до вибору мови. Утім, механізми «вибору мови» застосовують і до аналізу мовної поведінки монолінгвів, адже саме вони спрацьовують у ситуаціях, коли мовці перемикаються з одного регістру на інший, обираючи відповідні до ситуацій варіанти однієї мови. Зокрема І. І. Брага аналізує кодові перемикання суржикомовної особистості, на підставі чого робить висновок, що «вибір УРС найбільше пов'язаний із сім'єю, друзями, сусідами, однокласниками, одногрупниками (внутрішньогрупова сфера), а українська – з культурою, освітою і кар'єрою («зовнішні» комунікативні сфери)» [Брага 2014: 38].

Принагідно зауважимо, що за симетричного білінгвізму дивергентна мовна поведінка є радше винятком, зумовленим психотипом мовця або якимись суто психологічними чинниками, бо мета будь-якої комунікації – порозуміння – спонукає мовців до найкоротшого шляху її досягнення, і за умови двомовного спілкування цим шляхом є зазвичай перемикання когось із мовців на мову співрозмовника. Що ж до ситуацій асиметричного

білінгвізму, зокрема й диглосії, яка характерна для України, то така свідомо дивергентна мовна поведінка (мовна стійкість) набуває значення дієвого механізму, здатного гармонізувати мовну ситуацію, оскільки сприяє зростанню комунікативної потужності мови, що має слабші позиції. Втіленням такого тлумачення мовної стійкості є широко цитована в українських ЗМК настанова, авторство якої приписують іспанському політику Хосе-Марії Арце: «Мова зникає не тому, що її не вчать інші, а тому, що нею не говорять ті, хто її знає».

Як слушно зауважує О. І. Михальчук, основними факторами, що впливають на формування мовної поведінки, є соціальний, психологічний, правовий, соціокультурний (пріоритетність кожного з них у поясненні індивідуальної чи групової мовної поведінки й зумовила появу різних соціолінгвістичних шкіл і підходів). Відповідно, й мовна стійкість як поведінкова модель на індивідуальному рівні здебільшого вмотивована цими чинниками. Зокрема соціальний чинник – це вплив мовного середовища. Психологічний чинник пов'язують із рівнем конформності та неконформності особистості. Правові передумови, що спонукають мовців виявляти мовну стійкість, набувають ваги в офіційному спілкуванні, а соціокультурні – в міжособистісному, неформальному спілкуванні, часто орієнтованому на стереотипні ситуації. Це означає, що простого рецепта формування мовної стійкості як бажаної поведінкової моделі в умовах диглосного білінгвізму в Україні, на жаль, немає. Ба більше: та сама поведінка за різних ситуацій може бути витлумачена з різних позицій і мати протилежну оцінку. Наприклад, реальним прикладом мовної стійкості є комунікативні ситуації, поширені зокрема в Києві, для характеристики яких публіцисти користуються поняттям «київського компромісу», коли співрозмовники говорять кожен своєю мовою – українською та російською, не перемикаючись з мови на мову. Якщо таку модель поведінки демонструють двоє студентів із різними базовими мовами, то її можна вітати. Водночас коли таку саму модель поведінки обирають для ведучих ток-шоу на

телебаченні, то вона набуває різко негативного значення (недарма характеризують таку модель поняттям «мовна шизофренія»¹) через нав'язування двомовності суспільству і звуження комунікативного простору української мови.

Говорячи про проблему мовної стійкості українських школярів, мусимо констатувати, що вона набуває актуальності у зв'язку з їхньою двомовністю або прагненням опанувати другу мову. Як відомо, з-поміж соціально-демографічних чинників, які впливають на мовну поведінку особистості, визначальними є мова батьків (мова дитинства / перша мова) та мова школи [Шумарова 2000: 98]. Утім, щодо школи, то спостереження й анкетування серед школярів дають підстави погодитись із міркуваннями Н. П. Шумарової про те, що школа, хоч би як того прагнули освітні теоретики і практики, не може протистояти впливу мовного оточення. Ілюстрацією цього висновку слугують коментарі старшокласників, пор.: *Мені подобається спілкуватися українською мовою, але в середовищі котре мене оточує всі спілкуються російською, і я розумію, що це погано, проте мені буде не зручно відповісти їм українською. Мовою на мову, котра переважає в Укр. середовищі* (З анкети школяра з Києва).

Водночас школа може стати тим середовищем, яке формує мовні звички, що лежать в основі мовної стійкості. Видається, що для цього мовне середовище шкіл має бути простором, у якому культивується мовна стійкість (це найпростіше забезпечити з огляду на офіційність комунікації у сфері освіти). І, безперечно, це культивування мають підтримувати передусім дорослі – вчителі, шкільні адміністрації, технічні працівники. Тож якщо говорити про впровадження в українських школах мовного режиму, то передусім варто застосовувати його до педагогічних працівників. На це, до речі, вказують і школярі, висловлюючи незгоду з практикою перемикування кодів саме вчителями, пор.: 1) *У середовищі своєї школи, я б не змінила*

¹ Попри яскраву публіцистичність словосполучення нею послуговуються і соціолінгвісти. Про «шизоїдні тенденції» в мовній свідомості білінгвів пише, зокрема, Ренцо Тітоне, на працю якого покликається Б. М. Ажнюк.

нічого. А щодо інших шкіл, то потрібно, щоб вчителі використовували лише українську і не «суржик»! (З анкети київської школярки); 2) У мовному середовищі школи мене все влаштовує, проте деякі вчителі могли б частіше говорити українською (З анкети школярки з Полтави); 3) Заборонив би вчителям спілкуватися і викладати російською (З анкети школяра з Києва); 4) [Що б Ви змінили у мовному середовищі школи?] Не дозволяла б паралельне використання мов (З анкети школярки з Полтави); 5) В кожній групі людей має бути наставник або та людина, за якою прагнуть іти інші. У школі це вчителі. І якщо цей чоловік чи жінка будуть звертати увагу на мову, самі показуватимуть приклад, то мова збагатиться і тим стане краще (З анкети школяра з Києва).

Школи мають просвіщати молодь у питаннях функціонування мов, проте на сьогодні реальність така, що соціолінгвістична проблематика практично не охоплена шкільними курсами мови. Навчальні програми шкільних курсів мови вповні ілюструють соціально-культурний комплекс, який Л. О. Ставицька визначила як «страх за мову» [Ставицька 2005: 100 – 16].

Основну тенденцію в оцінці власної двомовності і середовища як двомовного засвідчено, зокрема, дискусіями у фокус-групах: ідеться про те, що немає цілковитої кореляції між реальною мовною поведінкою та тим, як люди оцінюють себе (П. О. Селігей пояснює цей феномен різними рівнями мовної свідомості – що нижчий цей рівень, то менше людина рефлексує з приводу мови; через низький рівень мовної свідомості, на думку дослідника, мовці в Україні не вважають мовну проблему пріоритетною для себе [Селігей 2012: 17 – 18], хоча, очевидно, можна говорити про більш глибокі соціопсихічні механізми – як і у випадку з показником «аморальної більшості»). Є. І. Головаха, пояснюючи причини стану соціальної аномії українського суспільства, покликається на феномен «аморальної більшості», який виявляється в тому, що «більшість українців вважають більшість інших нечесними, непорядними людьми» [Головаха]. Соціальна безнормність

визначає чимало стереотипних поведінкових практик. Згідно з моніторингом Освітньої агенції міста Києва «Мотивація учнів 10-х класів закладів загальної середньої освіти м. Києва до навчання як визначальна умова академічної доброчесності», проведеним 14 листопада 2018 р., 84,7 % десятикласників списують, аби уникнути неприємностей, 71,5 % – бо не розуміють навчального матеріалу, 54 % – бо оцінка головне для батьків. Показово, що двоє з трьох списувачів не скажуть про помилку, яку помітили під час списування в роботі свого товариша [*Аналітичний звіт*].

Результати опитування істотно відрізняються залежно від формулювання питання: якщо респондентів запитують, чи володіють вони обома мовами, уживаними в соціумі, отримують загалом високі показники індивідуального білінгвізму; якщо ж запитують про те, чи однаково комфортно їм користуватися мовами, – кількість білінгвів виявляється майже удвічі меншою. Що ж до питання про самоідентифікацію, то тут багато важить ставлення до мов, і воно відрізняється як у вікових групах, так і в групах мовців з різною базовою мовою, про що докладно йшлося в Розділі 2. На думку О. О. Тараненка, великий вплив на мовну самоідентифікацію і, відповідно, на мовну поведінку справляють стереотипи суспільної свідомості щодо мов [*Тараненко 2009: 3 – 33*].

Розмірковуючи про реальні механізми формування мовної стійкості школярів, проаналізуємо основні вектори мовного впливу на них.

Уже йшлося про те, що результати масового опитування засвідчують високий рівень індивідуального білінгвізму серед українських громадян: двомовними або швидше двомовними, ніж одномовними визнають себе 48,6 % мешканців України (прикметно, що хочуть бачити двомовними своїх дітей 36 %, а хочуть навчати двома мовами трохи менша кількість – 32 %). Наскільки поширений індивідуальний білінгвізм серед українських школярів, можна говорити на підставі пілотних соціолінгвістичних опитувань, оскільки масового дослідження серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів ніколи проведено не було. Наймолодша вікова категорія респондентів у масовому опитуванні – це 18 – 29 років, тобто це люди, шкільне навчання

яких відбувалося вже в незалежній Україні, тож можна припустити, що характеристики мовної поведінки, властивої їм, стосуються і їхніх шкільних років. Власне, серед респондентів 18 – 29 років вважають себе білінгвами 51,6 % (відповіли «Так» і «Швидше так, ніж ні»); відповідно 42,4 % обрали відповідь «Ні» і «Швидше ні, ніж так»; ще 6 % виявилось важко відповісти на поставлене запитання.

Варто наголосити, що серед цієї вікової категорії (18 – 29 років) рівень визнання себе білінгвами навіть вищий за загальний (іще вищий відсоток тих, хто вважає себе білінгвами, тільки в групі 30 – 39 років, які, до речі, є батьками сьогоднішніх школярів).

На запитання анкети про те, якою мовою респонденти переважно спілкуються вдома, з родиною, отримали такі відповіді: «Здебільшого українською» – 46,4 %, «Українською і російською» – 21,3 %, «Здебільшого російською» – 31 %, «Важко відповісти» – 1 %.

Опитування київських старшокласників засвідчили, що понад дві третини з них стикаються в родинному спілкуванні з обома мовами. Навіть ті діти, які для більшості ситуацій указали українську мову (таких виявилось трохи менше чверті опитаних), зазначали, що російською спілкуються, наприклад, з однією з бабусь або з татом, який з родиною не живе. Результати опитування узагальнено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Розподіл відповідей київських старшокласників на запитання
«Якою мовою Ви спілкуєтеся в родині?», %**

	Українською мовою	Російською мовою	Обома мовами	Без відповіді
З матір'ю	17	33	31	19
З батьком	17	41	19	23
З дідом / бабусею	33	31	12	24
З іншими родичами	14	30	29	27

Показово, що багато школярів лишили запитання про мову спілкування з найближчими родичами без відповіді (від 20 % до 30 %), вочевидь, не бажаючи відповідати, як є насправді.

Цікаво порівняти ці результати з відповідями на запитання про те, як часто підлітки перемикаються з мови на мову. У київських анкетах привертає увагу те, що в групі українськомовних у родині дітей майже половина зазначила, що в певних ситуаціях спілкуються обома, уживаними в Києві мовами, або вказали, що інколи послуговуються російською (зокрема обидві мови використовують, спілкуючись на дозвіллі з друзями, у громадських місцях, з однокласниками), тобто демонструють конвергентну мовну поведінку.

Отже, зваживши на результати соціологічних і соціолінгвістичних досліджень, маємо підстави твердити, що двомовні практики використовує тією чи тією мірою майже половина населення України (серед інших і учнівська молодь), що пояснює стереотипність таких практик, а відповідно, і їх несвідому відтворюваність у типових комунікативних ситуаціях.

Зрозуміло, що для Західного регіону результати опитування в частині поширеності білінгвальних практик зовсім інші (77 % респондентів вважають, що з родиною і друзями в їхньому регіоні спілкуються здебільшого українською мовою). Щоправда, такі результати потребують певних коментарів. Ідеться про те, що суб'єктивна оцінка мовцями своєї мовної компетентності чи мовної поведінки здебільшого не відповідає реальності. Наприклад, непоодинокі випадки, коли школярі в анкетах позиціонували себе як монолінгви – або українськомовні, або російськомовні, вказуючи у відповідному питанні для всіх зазначених ситуацій якусь одну мову. Проте відповіді на наступні запитання, які стосуються сприймання інформації, свідчать про те, що вони є двомовними, бо і тією, і тією мовою і фільми дивляться, і інформацію в Інтернеті шукають, і читають художню літературу тощо. Такі спостереження підтверджують і опитування у фокус-групах, яке засвідчує, що в буденних комунікативних ситуаціях мешканці Західноукраїнського регіону вважають прийнятним перехід на російську мову, хоч до білінгвів себе зараховує близько чверті опитаних (24,3 %).

Прикметно, що неможливість перейти на російську мову для себе більшість учасників фокус-груп убачає в тискові чи агресії щодо себе (*коли роблять зауваження про мову спілкування*). Траплялися коментарі з наріканнями про обмеження використання російської мови в навчальних закладах і в анкетах старшокласників, пор.: 1) *Я хочу вільно розмовляти українською, але вважаю, що знати російську теж потрібно, а через мовний режим я не можу цитувати російською, читати вголос, бо думають, що я – російськомовна. Я маю право використовувати російську як іноземну* (3 анкети кийвської школярки; дівчина за самохарактеристикою – українськомовна; рос. мову не вивчає); 2) *Я маю право спілкуватися рідною для мене мовою (за Конституцією). Моє право користуватися рідною російською мовою в школі обмежують* (3 анкети кийвської школярки); 3) *Я раджу іншим людям не засуджувати тих, хто спілкується російською, не принижувати їх* (3 анкети кийвської школярки); 4) *Я б хотіла, щоб у моїй школі було дозволено розмовляти не тільки українською мовою, а й російською (не тільки на перервах), а й під час уроків. Так буде зручніше* (3 анкети школярки з Полтави).

Тож у поведінковому плані маємо не цілком прихильне до мовної стійкості доросле соціальне дзеркало, у яке дивляться і яке наслідують наші діти.

Із проблемою стереотипності двомовних практик безпосередньо пов'язана проблема престижу мови. Г. М. Залізник та Л. Т. Масенко в кількох соціолінгвістичних дослідженнях простежують кореляцію між рівнем престижності та вибором мови. У праці «Мовна політика в Україні: антропологічні, лінгвістичні аспекти та подальші перспективи» на підставі аналізу результатів опитування зроблено висновок, що державний статус української мови сприяє підвищенню її престижу. На запитання «Чи престижно сьогодні в Україні говорити українською мовою?» 73,2 % респондентів відповіли ствердно (з них 45,9 % обрали варіант відповіді «Престижно» і 27,3 % – «Швидше престижно»). Водночас лишається досить

високим і престиж російської мови. На аналогічне запитання стосовно російської мови ствердно відповіли 64,7 % опитаних (з них 27,1 % обрали варіант «Престижно» і 37,6 % – «Швидше престижно»). Дослідники звертають увагу на те, що за оцінювальним показником «престижність» російська мова не тільки поступилась українській майже на 9 %, але й рівень упевненості респондентів у цій її якості помітно поступається українській: відповідь «Престижно» для української мови обрала майже половина респондентів, тоді як для російської – трохи більше чверті [Мовна політика 2008: 110]. Унаслідок російської агресії проти України відповіді респондентів на запитання про престиж мов помітно змінилися на користь української мови (результати узагальнено в таблиці 3.14).

Таблиця 3.14

Розподіл відповідей на запитання «Чи престижно зараз в Україні говорити українською, російською, англійською мовами?»

Варіанти відповіді	Українською мовою	Російською мовою	Англійською мовою
Престижно	51,9	12,2	41,3
Швидше престижно	22,2	16,8	29,8
Швидше не престижно	3,4	24,4	2,8
Не престижно	2,2	13,4	3,1
Постановка питання не коректна	14,1	18,3	10,2
Важко відповісти	6,2	14,9	12,8

Щоправда, впадає в око високий відсоток тих, хто вважає питання некоректним, і така реакція, безперечно, теж зумовлена ставленням опитуваних до ситуації в Україні. Власне, зменшення відсотка тих респондентів, які вважають престижним говорити нині російською мовою, ймовірно, відбулося за рахунок тих, хто оцінив запитання як некоректне. Розподіл відповідей на запитання про престижність російської мови за регіонами узагальнено в таблиці 3.15.

Аналіз матеріалів різних соціологічних і соціолінгвістичних досліджень дає підстави припускати, що динаміка в оцінці престижу вживаних в Україні мов, а також зміни в ставленні до них можуть допомогти зрозуміти

мотиваційний механізм, який спонукає мовців до білінгвальних практик або відмови від них.

Таблиця 3.15

Розподіл відповідей на запитання «Чи престижно зараз в Україні розмовляти російською мовою», %

Варіанти відповіді	Захід	Центр	Північ	Південь
Престижно (престижно + швидше престижно, ніж непрестижно)	21	34	24	47
Непрестижно (непрестижно + швидше непрестижно, ніж престижно)	56	48	46	18
Питання некоректне	8	8	11	27
Важко відповісти	15	10	19	8

Варто зазначити, що питання престижу мови в реальному житті має безліч утілень, які, здається, не мають нічого спільного із сухими цифрами.

Звісно, у свідомості української молоді відбуваються істотні зрушення в питанні престижу мови. Для більш освічених і соціально захищених мешканців великих міст, і це засвідчують опитування студентів-першокурсників, пальма першості за престижем належить англійській мові. Але популярність англомовних продуктів маскульту так само мало сприяє поширенню поведінкової відданості українській мові.

Ще одним свідченням доволі стійких позицій російської мови за критерієм престижності в масовій молодіжній свідомості є уживаність російських з походження жаргонізмів і сленгізмів. У мовленні сучасних школярів активним є використання таких російських сленгізмів, як *по ходу*, *шарити*, *жесть*, *сладєнькій*, *грусть*, *печалька* тощо (докладніше про це в Розділі 4).

Отже, проблема формування мовної стійкості безпосередньо пов'язана із повнофункціональністю української мови, повнокровністю її розмовних, знижених, міських варіантів, із розвитком українськомовного сегмента масової культури. О. Б. Ткаченко, аналізуючи на прикладі різних мов шляхи поновлення соціальної та культурно-мовної повноти, зауважує, що «наявність саме декласованої групи носіїв національної мови (часто із власним своєрідним жаргоном, але на національній основі) – одне з

найяскравіших свідчень повноти і стійкості національної мови» [Ткаченко 2014: 452].

Цікавий нюанс, пов'язаний із розумінням учнями поняття «престижність мови», засвідчують анкети старшокласників. Ідеться про соціально-психологічні аспекти сприйняття обов'язковості дотримання мовного режиму в школах, яке ґрунтується на ставленні підлітків до інституту загальноосвітньої школи загалом як до накиннутих дорослими вимог. Підлітковий бунт, що виявляється в запереченні будь-яких шкільних правил, поширюється, зокрема, і на правила використання мов, пор.: 1) *[Що б Ви змінили у мовному середовищі школи?] Нічого. Окрім дітей, які ігнорують заборону розмовляти російською, бо це «круто»* (3 анкети київської школярки); 2) *Не можна змусити людину говорити не російською, принаймні на перервах, якщо вона впевнена, що це робить її крутим порушувачем правил* (3 анкети київської школярки).

Анкети школярів свідчать про домінування в їхніх практиках перемикання кодів соціально-психологічної мотивації: власних інтенцій (мовець сам відчуває потребу говорити певною мовою – передусім тією, яку знає краще, у якій почувається комфортніше), усвідомлення того, що оточення чекає від мовця використання іншої мови, усвідомлення тиску ширшого мовного середовища, пор.: 1) *Щодо хаотичного перемикання з мови на мову під час спілкування, я вважаю, що це не заважає нормальному, цікавому спілкуванню, а навпаки, якщо людина звикла до розмов тією чи іншою мовою, то вона не так повноцінно, виразно передасть свої емоції та переживання іншою мовою. Також це може викликати незручності і зіпсувати настрій, адже ти всю свою увагу направляєш не на розуміння свого співрозмовника, а на контроль своєї мови* (3 анкети школярки з Полтави); 2) *На мою думку перемикання з мови на мову свідчить про хаотичність думок, незібраність людини. Гарно розмовляти – також треба вміти, не дуже приємно, коли людина знає твою мову, але (скоріш за все просто не поважаючи тебе) говорить іншою. Взагалі усе залежить від ситуації, виховання та обставин. Проте я згодна з думкою, що люди які не*

вміють говорити навряд чи (написано разом) будуть почуті (З анкети старшокласника з Києва).

Водночас підлітки усвідомлюють деформованість мовної ситуації в Україні, що спонукає їх, принаймні на імперативному рівні, висловлюватися на користь мовної стійкості як бажаної поведінкової моделі. Про це свідчать такі коментарі: 1) *На мою думку, варто користуватися лише тією мовою, якою розмовляєш все життя. Адже якщо так часто будеш змінювати свій вибір, то в кінці не будеш не знати ні того ні того* (З анкети школярки з Києва); 2) *Я думаю, що людина повинна спілкуватися тою мовою якою їй зручно але мені здається це не дуже добре коли людина переходить з мови на мову без причини. Краще спілкуватися однією мовою, але без помилок* (З анкети школяра з Києва); 3) *Я вважаю, що, живучи в Україні, ми повинні спілкуватися українською. І чому ми повинні переключатися на російську мову, якщо до нас звертаються російською? Адже ми на своїй землі і ніхто не має права змушувати нас розмовляти нерідною мовою* (З анкети школяра з Києва).

Висновки до Розділу 3

Результати масового опитування дали підстави констатувати, що оцінка мовцями мовного середовища сучасних українських шкіл певною мірою зумовлена їхньою повсякденною мовною поведінкою: ті респонденти, які в повсякденні користуються російською мовою, схильні вважати мовне середовище шкіл помітно менш українськомовним, ніж ті, для яких мовою повсякденного спілкування є українська. Отримані дані, які засвідчують, що оцінка в групах респондентів за мовою повсякдення відрізняється від загальних щонайменше на 20 %, обґрунтовують доцільність глибшого дослідження виявленої тенденції із застосуванням цільового анкетування. Таке опитування серед школярів-старшокласників, проведене в містах, які належать до зони найбільшого поширення інтерферентних явищ унаслідок

взаємодії української та російської мов, що супроводжується вживанням так званого суржику, засвідчило, що діти по-різному оцінюють мовне середовище шкіл навіть у межах одного населеного пункту. Відмінності у висновках про характер мовної взаємодії в школі корелює з їхнім індивідуальним вибором української чи російської мови в конкретних комунікативних ситуаціях. Саме такий індивідуальний вибір і витлумачено як мовну поведінку.

Результати цільового опитування підтвердили слушність припущення соціолінгвістів про те, що мовну поведінку як вибір мови доцільно розглядати як компонент мовної ситуації, оскільки простежується кореляція між вибором мови в певних ситуаціях та загальною оцінкою мовного середовища. Масове цільове опитування старшокласників дало б змогу порівняти якість мовного середовища шкіл у різних регіонах держави, простежити залежність мовної ситуації в школах від регулятивних заходів з метою застосування найдієвіших механізмів її гармонізації.

Дослідження мовної ситуації в загальноосвітніх школах України передбачало два етапи: 1) спостереження за мовною поведінкою київських школярів, які отримують середню освіту в школі з українською мовою навчання, анкетуванні та інтерв'ю зі старшокласниками цього закладу і моделювання на цій підставі «ідеальних типів» мовної поведінки школярів у білінгвальному середовищі; 2) цільове анкетування, що мало на меті верифікувати результати, отримані за методикою «ідеальних типів».

Спостереження за мовною поведінкою сучасних школярів дають підстави констатувати, що двомовними є всі київські школярі, незалежно від мови родинного спілкування та мовного режиму в навчальному закладі, а досвід активного використання української мови в умовах українськомовної школи в офіційній та напівофіційній комунікації російськомовними підлітками варто розглядати як механізм зміцнення її комунікативної потужності, що створює потенційні умови переходу на українську і в інших комунікативних сферах.

Українсько-російський білінгвізм мовного середовища шкіл, характерний для багатьох регіонів України, впливає на мовну поведінку учасників педагогічного дискурсу, що виявляється в значно більшій (порівняно з одномовними ситуаціями) варіативності типів мовної поведінки його учасників і, як наслідок, у неоднорідності мовного простору в закладах освіти. На підставі спостережень і результатів цільового опитування типи мовної поведінки школярів витлумачено як типи пристосування до мовного середовища школи. Називали їх за рівнем мовної адаптації: 1) **природний комфортний** (українськомовні діти в українськомовному середовищі або російськомовні діти в російськомовному середовищі); 2) **природний некомфортний** (українськомовні діти в українськомовній школі, які обирають для спілкування з однолітками російську мову, через те що вона домінує в неформальній комунікації підлітків і у зв'язку з цим сприймається ними як престижніша; зворотна ситуація – російськомовні діти в російській школі, які обирають для спілкування з однолітками українську мову як престижнішу для неформальної комунікації, – для України не є реальною); 3) **добре адаптований комфортний** (російськомовні діти в українськомовному середовищі, які вільно перемикають коди залежно від ситуації, не відчуючи при цьому дискомфорту й труднощів; зауважимо, що зворотна модель – українськомовні діти, добре адаптовані в російськомовній школі, була поширеною за радянських часів, проте не є типовою для сучасної України); 4) **не цілком адаптований комфортний** (російськомовні діти в українськомовній школі, які досить вільно перемикають коди залежно від ситуації, але припускаються великої кількості різнотипних мовних помилок або, зрідка, вдаються до мовного змішування; інколи такі діти «забувають» автоматично перемкнути коди, але роблять це одразу після нагадування); 5) **слабко адаптований некомфортний** (російськомовні діти в українськомовній школі, яким важко перемикати коди, вдаються до мовного змішування; надзвичайно погано пишуть українською мовою, їм важко переказувати українські тексти); 6) **неадаптований некомфортний**

(російськомовні або українськомовні діти, які не здатні до перемикання кодів в іншомовному оточенні – за українських реалій це радше гіпотетичний тип).

Неспівмірність груп за кількістю школярів у різних містах корелює із мовною ситуацією в регіонах, а також зумовлена змінами мовної ситуації в державі, що відбулися впродовж часу, поки тривало дослідження.

Результати цільового опитування засвідчують, що двомовними, щоправда з різним рівнем компетентності в українській і російській мовах, є всі українські школярі підліткового віку, хоч на підставі анкет зробити висновок про характер використання мов у різноманітних ситуаціях шкільного навчання не можна. Ідеться радше про перебування у двомовній ситуації, коли російська та українська мова використовуються одночасно, проте різними комунікантами: один говорить українською, а інший російською, не перемикаючись на код співрозмовника. Двомовні практики, до яких удаються підлітки, стають активнішими відповідно до розширення кола соціальних контактів: спілкуючись з друзями, перемикається на російську мову кожен п'ятий українськомовний підліток із Житомира і Черкас, кожен третій киянин, майже половина школярів з Білої Церкви і шість із десяти полтавців. Такі дані корелюють із мовною ситуацією в містах проведення анкетування і настановами мовців щодо мов.

Іще вищий рівень двомовності школярів з базовою українською мовою в ситуаціях пасивного використання мов: пошуку інформації в Інтернеті, читанні та перегляді кінофільмів: зрідка використовують російську з цією метою від третини до двох третин опитаних українськомовних підлітків.

Отримані результати анкетування підлітків корелюють із результатами масового опитування, які фіксують амбівалентне ставлення українського суспільства до двомовності. Формуванню такого ставлення школярів почасти сприяє й мовна поведінка вчителів. У певних ситуаціях шкільного спілкування вчителі використовують російську мову за спостереженнями 50 % учнів з природним комфортним типом мовної поведінки в Житомирі, 61 % – у Києві, 76 % – у Білій Церкві, 85 % – Полтаві, 54 % – Черкасах.

Усупереч поширеній думці про те, що російською вчителі користуються здебільшого на перервах та в позаурочних заходах, респонденти свідчать про такі ситуації на уроках.

Водночас анкети дають підстави для висновку, що певна жорсткість і декларативність у дотриманні мовного режиму в школах, де проводили анкетування, не є запобіжником мовних конфліктів навіть для групи українськомовних дітей: майже 40 % з опитаних київських підлітків з природним комфортним типом мовної поведінки зазначили, що в них мовні конфлікти в школі відбувалися. Прикметно, що для мовного середовища київських шкіл характерний набагато вищий рівень конфліктності, ніж для шкіл в інших містах, що можна пояснити ставленням столичних мешканців до мовного питання як до суспільно дражливого.

На підставі аналізу анкет зроблено висновок про координативний білінгвізм більшості російськомовних школярів, які навчаються в українських школах. У кількісному вимірі тип мовної поведінки, властивий таким дітям, неоднаково репрезентований у містах, де проводили цільове анкетування, що зумовлено відмінностями мовної ситуації в кожному (у Києві – 56 %, Полтаві – 48 %, Житомирі – 22 %, Білій Церкві – 16 %, Черкасах – 7 % респондентів).

Результати анкетування дають підстави констатувати, що російськомовність частини київських підлітків є результатом дії деформаційних чинників на мовну ситуацію в Україні, адже третина з них у родинній комунікації, спілкуючись із бабусями та дідусями, а також іншими родичами, користується українською мовою, що свідчить про зміну мови (з української на російську) тільки в поколінні батьків. Цю саму тенденцію простежено і в інших містах, де проводили опитування.

Відповіді школярів на запитання анкети почасти суперечливі, що, з одного боку, відбиває ставлення до мови і мовного питання в суспільній свідомості, а з іншого, зумовлене особливостями анкетування як соціолінгвістичного методу, зокрема «парадоксом спостерігача»: якщо на

запитання про те, як учні сприймають двомовні практики вчителів, відповіді «Не подобається», обрали 7 % респондентів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки, то кількість тих респондентів-киян у цій самій групі, які вбачають у двомовності школи негативні наслідки, виявилася набагато більшою – 43 %. Незбіжність результатів можна пояснити й некритичним сприйняттям реальності, що виявляється в нездатності оцінити в перспективі наслідки сьогочасних подій, явищ, вчинків, – соціальним інфантилізмом, яким уражено всі посттоталітарні спільноти як спільноти з деформованими інститутами громадянського суспільства.

Важливим результатом анкетування є кількісний показник комфортності навчання підлітків з функційно першою російською мовою в українськомовній школі. Серед киян тільки 3,5 % респондентів обрали відповідь, що засвідчує їхнє байдуже ставлення; 73 % опитаних російськомовних школярі ствердно відповіли на запитання про перспективи навчати в українськомовній школі свої дітей. Позитивно сприймають своє навчання в українськомовній школі 85 % полтавських підлітків з функційно першою російською мовою. У Житомирі подобається навчатися в українськомовній школі 73 % таких школярів. У Білій Церкві позитивно оцінили факт навчання в українськомовній школі 95 % підлітків з функційно першою російською мовою і стільки ж ствердно відповіли на запитання про те, чи віддадуть колись до українськомовної школи своїх дітей.

Цільове анкетування школярів у Києві, Житомирі, Білій Церкві, Полтаві і Черкасах, хоч і не є репрезентативним, підтверджує ті самі тенденції в оцінці мовної ситуації у сфері шкільної освіти, що й масове опитування. Це добре помітно за результатами оцінки мовного середовища шкіл: деякі відмінності в результатах зумовлені тим, що цільове анкетування проводили в містах – обласних центрах, мовна ситуація в яких має свої особливості й відрізняється за ознакою «місто – село».

РОЗДІЛ 4

ОЗНАКИ ДЕФОРМОВАНОЇ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

4.1. Шкільні реалії в мовній картині світу українських підлітків

Різномасштабні дослідження мовної особистості – як напрям лінгвістичних студій – уже втратили статус піонерських в україністиці, проте залишаються актуальними. Має перспективу, зокрема, розпрацювання комплексу проблем становлення мовної особистості дитини [Вахтин, Головка 2004: 79 – 80], що належать до сфери психолінгвістики, соціолінгвістики, лінгводидактики та інших мовознавчих дисциплін. Від 60-х рр. ХХ ст. бурхливо розвивається галузь лінгвістики, яку називають лінгвістикою дитячої мови / мовлення, або онтолінгвістикою. Як зазначає С. Н. Цейтлін, мову дітей досліджують сьогодні в межах різних лінгвістичних напрямів, підходів та концепцій, що й зумовлює розмаїття шкіл [Цейтлін 2000: 8].

Найбільше студій присвячено раннім періодам мовного розвитку. Класикою психолінгвістики з цієї проблематики стали праці Л. С. Виготського, О. М. Гвоздева, О. О. Леонтьєва. У сучасному мовознавстві концепції згаданих дослідників розвивають та поглиблюють О. Д. Божович, І. Н. Горелов, О. А. Земська, Е. І. Ісеніна, О. С. Кубрякова, Н. І. Лепська, Н. В. Харченко, С. Н. Цейтлін, А. М. Шахнарович та ін. В українській лінгвістиці до проблеми мовного розвитку дітей дошкільного віку зверталися О. Ю. Моїсеєнко, О. О. Рульова, О. С. Снітко, І. В. Сухан, О. М. Холод, прагнучи поєднати досвід вітчизняної психолінгвістики та зарубіжних шкіл, що спеціалізуються на соціолінгвістичному вивченні дитячого мовлення (Е. Сноу, Ч. Фергюсон), етнолінгвістичному (Е. Очс, Б. Б. Чіффелін, С. Ервін-Тріпп), когнітивному (Ф. Кордье).

У соціолінгвістиці вік людини-мовця є одним із параметрів дослідження соціальних відмінностей у функціонуванні мови. У зв'язку з цим

мовознавці не оминають увагою процеси засвоєння дітьми соціальних норм спілкування, мовного етикету, а також той особливий реєстр, яким послуговуються дорослі, спілкуючись із дітьми [Вахтин, Головка 2004: 80]. Не менш актуальною є проблема дослідження механізмів конструювання мовних кордонів соціальних груп [Беликов, Крысин 2001: 203 – 211]. Цей напрям, зокрема, розвивають мовознавці, які досліджують молодіжне жаргонне мовлення [Мамаева 2007]. З особливостями мови дітей мають справу й ті лінгвісти, у колі наукових інтересів яких перебуває мовна особистість [Богданович 2001: 19 – 22]. Лінгвістика дитячої мови має точки дотику і з лінгвогендерологічними студіями [Галунова 2004: 125 – 128]. Актуальними є дослідження мови дітей у багатомовному соціумі. Чималий матеріал накопичено і в макросоціолінгвістичних дослідженнях, зокрема у зв'язку з проблемами мовної освіти як одного з інструментів мовної політики та в контексті механізмів соціалізації [Мацько 2006: 2 – 4]. В. І. Карасик вважає важливою науковою проблемою, що потребує дослідження, проблему мовної індикації статусу людини в мовленні дітей різних вікових категорій [Карасик 2002: 58].

Навіть такий стислий огляд наукової літератури переконує, що дослідження мови дітей – перспективний напрям лінгвістики, який в Україні поки що робить перші кроки. Так, нерозрацьованою науковою проблемою є дослідження особливостей комунікації в системі «дорослий – дитина». Варто наголосити, що на увагу дослідників заслуговує не тільки та «особлива» мова, якою дорослі звертаються до немовлят або малюків перших років життя, а й дискурс усього розмаїття комунікативних ситуацій, у яких вік співрозмовників є визначальною характеристикою [Огар 2006: 10 – 17]. Чекає на дослідження в цьому аспекті, як слушно зауважує Н. Я. Дзюбишина-Мельник, література для дітей – дитяча публіцистика, красне письменство, навчально-пізнавальна література [Дзюбишина-Мельник 1991: 62 – 68; Дзюбишина-Мельник 1992: 85 – 90]. Досі малодослідженою є мова кіноіндустрії для дітей [Прилипко 2019]. Особливою сферою спілкування дорослих і дітей є школа.

У зв'язку з цим К. Ф. Седов наголошує, що розвиток мовної здатності в шкільному віці відбувається шляхом удосконалення дискурсивної діяльності та дискурсивної поведінки [Седов 2004: 279]. У цьому сенсі кожен віковий період має свої особливості. Чи не найскладнішим періодом онтогенезу психологи вважають підлітковий вік, який визначають як період докорінної перебудови психіки, коли закладаються основи свідомої поведінки, формуються ціннісна та мотиваційна сфери особистості.

Характерною ознакою підліткового віку, зазначають психологи, є амбівалентність і парадоксальність психіки, що виявляється у внутрішніх суперечностях, невизначеності рівня уподобань, підвищеній сором'язливості, з одного боку, та агресивності, схильності обстоювати екстремальну позицію та неординарні погляди, судження й оцінки, – з іншого [Психология современного подростка 1987: 16]. У психолінгвістиці підлітковий вік визначають як період удосконалення дискурсивного мислення, адже до 10 – 11 років мовна особистість уже здатна продукувати спонтанні зв'язні, композиційно завершені тексти [Седов 2004: 279], що узгоджується з висновками психологів про «колосальне покращення в підлітків референтних комунікативних навичок» [Шэффер 2003: 546]. Науковий інтерес до цієї вікової категорії психолінгвісти мотивують кількома обставинами: по-перше, підлітки – істотна частина мовців; по-друге, їхній лексикон, відкритий для впливів з боку різних форм національної мови, містить чимало власне «підліткових» слів; по-третє, вивчення мовної свідомості підлітків дає змогу прогнозувати індивідуальний мовний розвиток особистостей, які в найближчі 30 років визначатимуть мовне, духовне та матеріальне життя суспільства.

Мовний портрет сучасного підлітка навряд чи буде реалістичним, якщо, реконструюючи його, не братимемо до уваги соціальні характеристики цієї вікової категорії. Усі підлітки перебувають на утриманні батьків або держави, а тому соціальний статус підлітка мало відрізняється від соціального статусу дитини. Водночас підлітки – це школярі, для яких систематична освіта є безальтернативним, запропонованим дорослими

способом вrostання в соціум. Міра усвідомлення цього факту разом з особливостями розвитку психіки істотно змінюють ставлення підлітків до себе й до соціуму, що виявляється в потребі вибіркового спілкування з однолітками та протиставленні себе дорослим. Не останню роль у цьому відіграє і відносно відокремлення школярів від решти суспільства в умовах навчального закладу. Щоправда, для сучасних державних шкіл доцільно вести мову лише про певні, соціально зумовлені обставини, у яких розгортається процес освіти, а не про стану закритість, як це було, приміром, у духовних школах ХІХ ст. [Ставицька 2005: 117]. Та, попри незначні застереження, соціологи наполягають на соціальних передумовах «підліткового бунту». Розмірковуючи про сутність освіти, Е. Гіденс покликається на М. Фуко, який обґрунтовував виникнення школи як частини адміністративного апарату сучасної держави. Розвиваючи цю тезу, автор наводить чимало спостережень сучасних соціологів, які переконані, що школи виникли, щоб упоратися з чотирма важливими завданнями: забезпечення нагляду за поведінкою, розподіл осіб за професійними ролями, засвоєння головних цінностей та набуття визначених суспільством навичок і знань. «Школа перетворилася на опікунську організацію, – резюмує дослідник, – оскільки її відвідування є обов'язковим, а дітей з раннього дитинства аж до початку трудової кар'єри тримають подалі від вулиці» [Гіденс 1999: 485]. Соціологи зазначають, що в школі навчають багато такого, що не має нічого спільного з офіційним змістом освіти. Передусім ідеться про те, що загальноосвітні навчальні заклади є механізмом прищеплення ідеології пасивного споживання – некритичного сприйняття чинного соціального ладу засобами дисципліни та регламентації. «Такі уроки не проводяться свідомо; вони імпліцитно присутні в шкільних заходах та організації. Прихований навчальний план навчає дітей, що їхня роль у житті означає «знати своє місце й тихо сидіти на ньому» [Гіденс 1999: 485]. Слушність цих міркувань підтверджують факти функціонування мови, а саме: наявність шкільної субмови (шкільного жаргону та підліткового

соціолекту), яка виокремлюється в усіх суспільствах, де є організоване шкільне навчання і якій властиві певні типологічні ознаки.

Індексом соціального статусу сучасних підлітків є підлітковий соціолект [Боднар 2007]. Підліткова субмова дедалі частіше потрапляє до кола наукових інтересів лінгвістів. Проте в україністиці лінгвістичних студій, присвячених зазначеній тематиці, досі небагато – здебільшого це принагідні згадки у зв'язку з молодіжним жаргоном.

Оскільки основним видом діяльності підлітків є шкільне навчання, важливим складником їх мовної репрезентації є школа. У зв'язку з цим дослідники наголошують, що мовна діяльність дитини-підлітка розгортається у двох сферах спілкування: 1) формальній, навчальній сфері; та 2) неформальній, родинно-побутовій і сфері дозвілля. Але реконструювати образ школи в мовній свідомості сучасних українських підлітків – не зі спогадів (навіть якщо це власні враження, бо, належачи минулому, вони завжди відповідно орнаментовані), а зі свіжих рефлексій, які відбуваються в мить теперішнього школярства, зважаючи лише на одну сферу спілкування, навряд чи можливо. Особливо з огляду на прагнення підлітків заперечувати формальні комунікативні норми. Такий підхід узгоджується з настановами сучасної соціолінгвістики, суть яких – у дослідженні мови «тут і тепер»; він дає змогу уточнити вікові закономірності мовного розвитку, з'ясувати динаміку мовних процесів (чи є, приміром, закономірним поширення некодифікованих мовних субкодів, властиве сучасному місту, або які причини істотного «омолодження» жаргонного мовлення). Незаперечна перспектива таких досліджень і в лінгводидактичному аспекті: з огляду на комунікативну природу процесу навчання можна припустити, що поліпшення його результативності залежить від того, наскільки успішно є комунікація учасників педагогічного дискурсу.

Формальне втілення шкільного світу – це передусім навчальні предмети та вчителі, різноманітні навчальні завдання, однокласники, перерви, канікули тощо. Якими постають ці реалії у свідомості українських

школярів, прагнули з'ясувати за допомогою цільового анкетування школярів, проведеного в різних регіонах України навесні 2006 р. у процесі роботи над темою «Ідіолект підлітка: соціальні ролі, жанри і стратегії комунікації» (у межах планової теми відділу соціолінгвістики Інституту української мови НАН України «Сучасний український ідіолект: соціокомунікативні аспекти репрезентації», 2005 – 2010 рр.).

Запитання формулювали так, щоб актуалізувати комунікативний досвід підлітків: за умовами анкети вони мали пригадати, як зазвичай говорять, спілкуючись з однолітками. Дітям пропонували записати, як у розмові з друзями вони називають *школу, директора школи, класного керівника, вчителів (математики, української мови, англійської мови, фізкультури, біології, природознавства, географії, зарубіжної літератури), однокласників, однокласниць, відмінника (відмінницю), батьків, контрольну роботу, домашнє завдання, шпаргалку, перерву, канікули, парту, погану оцінку, щоденник, класний журнал, учительську*. Варто зазначити, що результати анкетування лише доповнюють спостереження спонтанного мовлення підлітків, бо, зрозуміло, мають істотне суб'єктивне тло, властиве анкетам. Водночас ці результати дають змогу окреслити асоціативні профілі мовної свідомості школярів.

Подані нижче висновки ґрунтуються на матеріалі анкетування учнів 5 – 9 класів Закарпатської та Івано-Франківської областей. Кількісні показники наведено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Кількісні параметри опрацьованих анкет

Регіон	5 клас		7 клас		9 клас		Загальна кількість
	хл.	дівч.	хл.	дівч.	хл.	дівч.	
Закарпатська область	45	48	–	–	50	54	197
Івано-Франківська область	22	42	28	57	46	65	260

Образ школи втілено в кількох лексико-семантичних полях, найбільш структурованим з яких є «людина». У цьому полі найбільше номінацій містить

лексичний ряд «однокласники / однокласниці». Анкети закарпатських школярів засвідчують, зокрема, такі номінації однокласників: *дітвора, діти, дрині / дричі, друзі, дураки, дурбеліки, ідіоти, козли, лопухи, малишня, народ, одники, отелепи, пацани, придурки, психи, сокласники, стадо, хлопці, штріхи*¹.

Для називання однокласниць школярі пропонують інший ряд: *дибілкі, дівки, дрочки, дури, дурочки, кози, кралі, лижі, марьки, народ, однокласки, п'явки, піфи, сокласниці, сучки, тьоли, чучала*.

Анкети підлітків з Івано-Франківської області дають змогу доповнити перелік, а саме: *баби, берези, голубці, дівулі, дружбани, малі, подруги, реперки, товариші, чуваки*. Нерідко підлітки наводять приклади прізвиськ і дівчат (*Губата, Салтисон*), і хлопців (*Дуб, Миха*).

Впадає в око виразна оцінність вторинних номінацій, за якою вимальовується палітра міжособистісних стосунків школярів. Більшість реакцій утілюють зневажливе ставлення до класного товариства, особливо коли порівнювати анкети в гендерному аспекті. Власне агресивніші, образливіші номінації пропонують хлопці для дівчат, а дівчата – для хлопців. Доволі типовою є така реакція: дівчата називають однокласниць *однокласницями, подругами, дівчатами*, натомість хлопців у тих самих анкетах названо *чуваками, придурками, дебілами*. Подібна тенденція спостерігається і в анкетах хлопців. Щоправда, високий відсоток реакцій (незалежно від статі та віку) з нейтральними, загальноживаними реакціями.

За шкільною традицією на окрему назву заслужили відмінники, а також ті, хто не виявляє помітних успіхів у навчанні. Про перших свідчить такий синонімічний ряд: *атлічник, бараниця, ботанік, вискочка, відмайник, всезнайко / знайко, вундеркіндер, дурак, зануда, заучка, зубр, зубрило / зубрилко, малаток, ошколований, розумник / розумнячка, толкоголовий, фафуста, хвальковить, ходячий комп'ютер / ходяча енциклопедія*.

Розгалуженість синонімічних рядів, оцінні нюанси, утілені в назвах однокласників-однокласниць, зумовлені комунікативною потребою спілкування з однолітками, яка в підлітковому віці, за спостереженнями психологів,

¹ Як і в попередніх розділах, відтворюючи відповіді опитаних, намагалися зберегти особливості слововживання та орфографії.

стає доміантною. Проте школа – це сфера переважно інституційного спілкування підлітків з дорослими, і підлітковий вік – це період, у який не тільки активізується потреба стабілізувати контакти з дорослими, а й загострюється прагнення задавати тон у спілкуванні з ними. Про це свідчить лексичний ряд «учителі», вибудований за результатами аналізу анкет українських школярів. Варто зазначити, що багато школярів, особливо серед п'ятикласників, називають учителів поза очі на ім'я по батькові, а старші підлітки – на ім'я, у якому оцінним маркером виступає суфікс, пор.: *Надійка; Надька, Ганька*. Динаміку вживання вторинних номінацій учителів відповідно до віку проілюстровано в таблиці 4.2 та на рисунках 4.1 – 4.3.

Таблиця 4.2

Особливості вживання вторинних номінацій для називання вчителів підлітками різних вікових груп (%)

Вік	Називають на ім'я по батькові		Загальна кількість	Використовують вторинні номінації		Загальна кількість
	хлопці	дівчата		хлопці	дівчата	
10–11 років	23,4	43,7	67,1	11	21,9	32,9
12–13 років	20	30,6	50,6	13	36,4	49,4
14–15 років	9,9	22,5	32,4	31,5	36,1	67,6

Серед номінацій учителів переважають ті, що вказують на предмет, який той або той учитель викладає. Це шкільні жаргонізми, відомі багатьом поколінням школярів (таблиця 4.3).

Характерною особливістю підліткової мовної спільноти є схильність до маркування осіб прізвиськами. Українські підлітки часто вигадують прізвиська своїм учителям. В основі прізвиськ здебільшого лежать:

– деталі змісту навчального предмета (вчителька української мови – *Козачка, Метод*; вчитель математики – *Косинус*; вчитель фізики – *Кулон*; вчителька природознавства – *Білка*; вчитель фізкультури – *Тарзан, Бігунець*; вчителька англійської мови – *міс Гаднерка*);

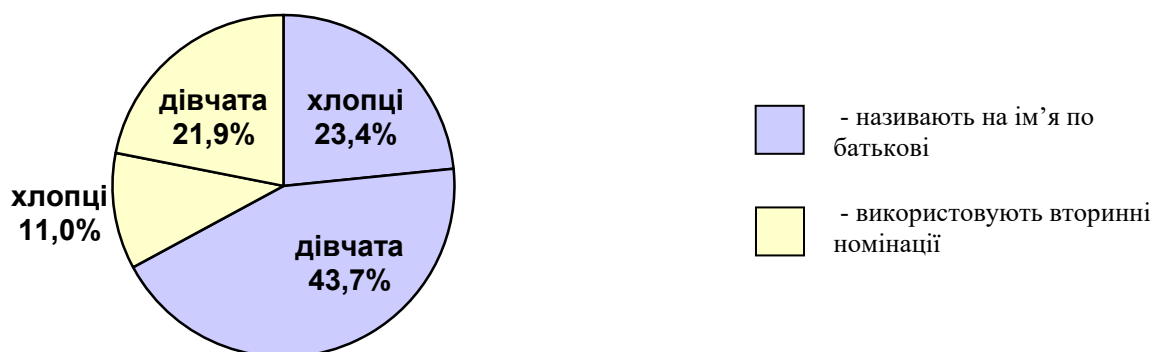


Рис. 4.1. Уживання щодо вчителів «поза очі» імен по батькові та прізвищ підлітками 10 – 11 років

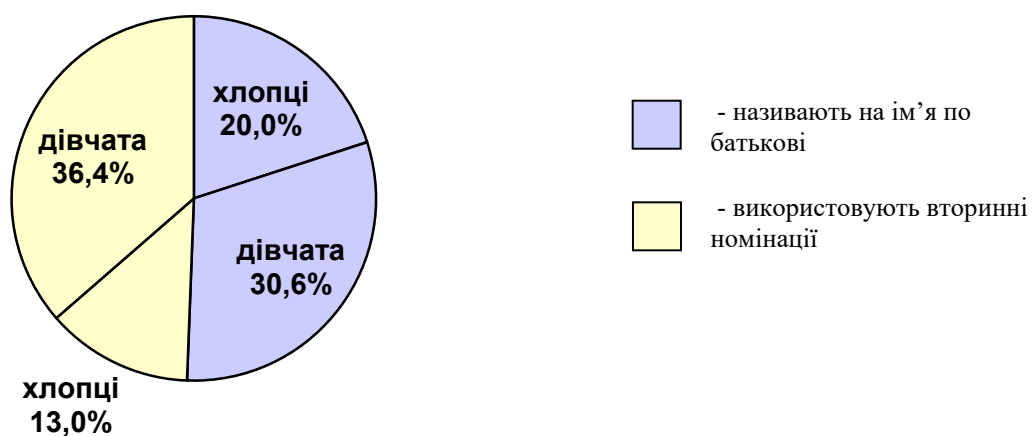


Рис. 4.2. Уживання щодо вчителів «поза очі» імен по батькові та прізвищ підлітками 12 – 13 років

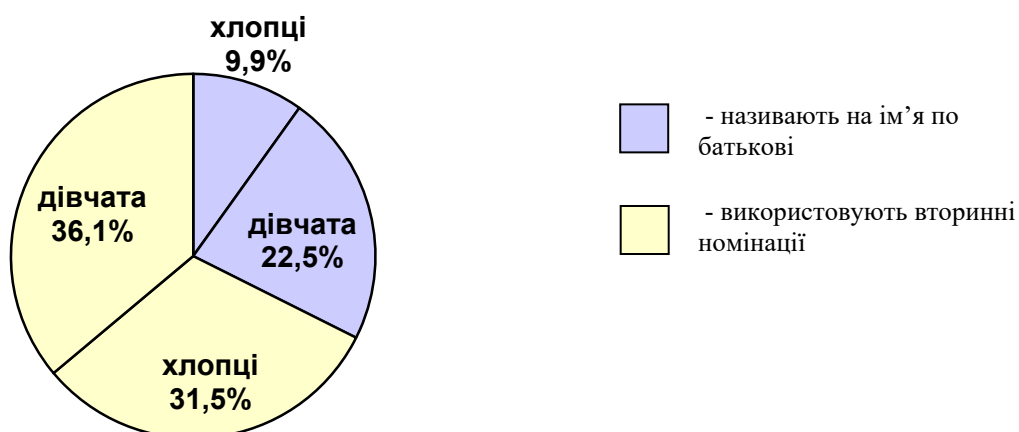


Рис. 4.3. Уживання щодо вчителів «поза очі» імен по батькові та прізвищ підлітками 14 – 15 років

Найпоширеніші вторинні номінації вчителів-предметників

Назва навчального предмета	Вторинні номінації вчителів
Математика	<i>Математичка, матьоха, математика, матка</i>
Українська мова	<i>Українка, украй, укрмова, мова, мовознавка, мовенія, мовничка, українська</i>
Англійська мова	<i>Англічанка, англійка, англішка, іноземка, енгліш, Англія, англійська</i>
Природознавство/біологія, географія	<i>Природа, природичка, природознавка</i>
Зарубіжна література	<i>Зарубіжка, зарубайка, зарубійка, зарлітичка, заруб, зарубка, зарубана, зарубіжканя, зарубіжничка, зарубіжна</i>
Фізкультура	<i>Фізкультурниця, фізкультуричка, фізра, фізор, фізвих, фізручка / фізрук, фізкультурник, фізкульт, фра, фізкультура</i>

– особливості зовнішності та характеру вчителя (*Кнопа* – невисока, з лагідною вдачею вчителька; *Паска* – опасиста, дуже добра вчителька; *Бомба*, *Шафа*, *Тумба* – крупна, сувора вчителька; *Жиrafa* – висока вчителька; *Зубатик*; *Кривозуба*; *Губаня* – про вчителів з характерними особливостями зовнішності; *Кім у чоботях* – вчителька, яка віддає перевагу високим чоботам; *Блакитна Мрія* – вчителька, яка любить одяг та макіяж у синіх тонах; *Золота* – доброзичлива вчителька, з якою не трапляється конфліктних ситуацій);

– особливості мовлення вчителя або його комунікативної поведінки (*Тобта* – вчителька, яка часто вживає слово «тобто»; *Неетично* – вчителька, яка мотивує зауваження учням коментарем «Не етично»; *Наша школа*; *Будь ласка ідіть сюда* – про вчителів, які часто вживають відповідні словосполучення);

– особливості імені (*Омарушка* – від Марія, Маруся; *Дениска*, *Петрович*, *Теренташка*, *Пилип-злип*, *Ерна-цистерна* – від відповідних по батькові; *Горішок*; *Люта* – за прізвищем).

Часом прізвисько мотивоване кількома чинниками. Наприклад,

вчительку математики на ім'я *Тамара Сергіївна* діти називають *ТС*, наслідуючи узвичаєний в геометрії спосіб позначення прямих.

Вигадуючи прізвиська, підлітки використовують різноманітний словотвірний потенціал мови. Форманти, виокремлені в структурі okazіональних антропонімів, дублюють загальномовні. Як слушно зауважує Ж. В. Колоїз, специфіка індивідуально-авторського іменотворення, яким є, безперечно, і підліткове, полягає в новій довільній комбінації адаптованих у системі мови слів, словоформ, коренів (основ) слів і службових елементів, що уможливорює появу нових семантичних і функціонально-стилістичних відтінків [Колоїз 2007: 124].

Проте здебільшого номінації виникають на основі метафоричного перенесення [Врублевська 2004: 186 – 187]. Дослідники наголошують, що прізвиська свідчать про характер взаємин усередині групи, «оскільки будь-яка словесна взаємодія в певному колективі може стати смисловою тільки тоді, коли явно чи приховано встановлюються загальні терміни референції», тобто прізвиська завжди є продуктом міжособистісних стосунків [Бєлова, Ніколенко 2004: 11 – 16] і в цьому сенсі можуть бути джерелами соціолінгвістичних, психолінгвістичних студій.

Особливі номінації українські школярі вигадують для класного керівника (куратора) та директора школи. Словотвірні тенденції в цих лексичних рядах ті самі, що й для решти вторинних номінацій учителів. Хіба що негативна конотація в них виразніша, пор.: класний керівник – *керівничка, керя / кера / киря, класна, класнуха, класничка, класша, відьма, стерва, курвега*.

Варто зазначити, що схильність до маркування осіб прізвиськами виявляється в різні періоди підліткового віку неоднаково. Зокрема молодші підлітки вигадливіші (більшість нетипових номінацій належить саме п'ятикласникам, хоч багато учнів цієї вікової категорії взагалі не вживають жаргонних номінацій або прізвиськ, називаючи вчителів на ім'я по батькові, про що йшлося вище), натомість у новотворах старшокласників виразніша

оцінна складова й вони більшою мірою узгоджені з тенденціями жаргонотворення.

Розмаїття шкільних реалій утілюється в лексико-семантичному полі «навчання».

Найрозгалуженішим є лексичний ряд «школа». Свій «рідний» навчальний заклад діти називають здебільшого *божевільнею, тюрмою, каторгою, вуликом* чи *мурашником*. Анкети містять і такі номінації: *академія, блюварня, дурдом, пекло, пенхауз, хата*.

Стимул *школа* викликає в підлітків чимало асоціацій. В анкетах учнів 5 – 7 класів з Івано-Франківської області (опрацьовано 149 анкет) наведено, зокрема, такі: *навчання (13); знання (9); канікули (6); дурна (6); наука (5); вчитися (5); дурдом (4); в'язниця (3); мука (3); уроки (3); учоба (3); щоб учитися (3); велика (2); вчитель (2); канікули (2); мучилка (2); навчальний заклад (2); параша (2); розум (2); туфта (2); тюрма (2); школяр (2); божевільня (1); болото (1); буда (1); будівля (1); великі знання (1); вона (1); гарний настрій (1); де навчаються (1); дім науки (1); друзі (1); дурість (1); дурна хата (1); жах (1); зло (1); зоопарк (1); катастрофа (1); клас (1); класно (1); коробка (1); лажа (1); місце для навчання (1); мудра (1); мудрість (1); ні (1); нудно (1); нудьга (1); оцінки (1); погана (1); приміщення (1); середня (1); там, де вчуся (1); тлумачний словник (1); фуфло (1); хата (1); храм науки (1); шкільний (1); щастя (1)*.

З поданого переліку (59 реакцій) 23 реакції мають негативну конотацію, проте ядро словника складають позитивно марковані або нейтральні реакції *навчання, знання, канікули, наука, вчитися, уроки*. З негативно конотованих у ядрі перебувають реакції *дурна, дурдом, в'язниця, мука*, що кількісно поступаються. Як зазначали вище, негативна оцінка школи є соціально вмотивованою не лише для українських підлітків. Переконливі свідчення містить звіт про польові дослідження, проведені Полом Вілісом в одній зі шкіл Бірмінгема [Гіденс 1999: 487 – 488]. Група підлітків (типові шкільні бунтівники, які називали себе «хлопчаками») тонко розуміє природу шкільної влади, але використовує свій досвід радше для

боротьби із системою, ніж для співпраці з нею. Дослідник наголошує, що «хлопчаки» розглядали школу як чуже середовище, яким, проте, можна маніпулювати для досягнення власних інтересів. «Хлопчаки» називали слухняних дітей, тобто тих, хто корився вчителям та добре вчився, «навушниками». Проте й серед «навушників» багато таких, хто непримиренно ставився до школи, але приховував своє ставлення. Зрозуміло, що нерівність, яку засвідчує та потверджує школа, не додає підстав для її позитивного сприйняття. Яскравий образ «кастової стратифікації» сучасної української школи зафіксував Любко Дереш у романі «Культ», пор.: *«Взагалі учні коледжу мали строгу кастову належність. І дві найвпливовіші – це чуваки та пацани..., які є евфемізмами слів “формал” та “неформал”... Оскільки “неформали” є всього лиш опозицією (всьому: суспільству, школі, формалам, батькам), будемо відштовхуватись не від них, а від їхніх опонентів – формалів».*

Підліткам загалом властивий бінарний поділ світу на чорне й біле, тож кількісне переважання лексики негативної оцінки в підлітковому соціолекті видається цілком закономірним. На це вказують дослідники мовлення німецької, британської, американської молоді. Підґрунтя негативного образу школи можна шукати й з-поміж психологічних чинників. Так, психолінгвісти вказують на амбівалентність людської оцінки як такої. Проаналізувавши концепт «освіта» крізь призму іронії, російські дослідники дійшли висновку про можливість побудови двох фреймів для одного поняття – такого, що ґрунтується на нейтральній дефініції, і такого, в основі якого лежить іронічне визначення [Толочко 1999: 85 – 86]. Освіта, а отже, й школа, з дуже давніх часів супроводжується ореолом скепсису, адже засвідчує розумному обмеженість пізнавальних можливостей людини (згадаймо Сократове *Я знаю лише те, що нічого не знаю*), а від немудрого приховує міру його інтелектуальної ницості, створюючи ілюзію розвитку.

Варто зазначити, що в «Словнику асоціативних норм української мови» Н. П. Бутенко слова-стимулу «школа» немає, тому робити висновки про зміни в мовній свідомості за результатами асоціативного експерименту поки що передчасно. Як реакцію слово «школа» словник наводить на стимули

9 будинок, 5 квадрат [Бутенко 1979: 115]. Безсумнівно, у дитячій мовній свідомості й, відповідно, мовній картині світу цьому поняттю належить помітніша роль, що зумовлює актуальність досліджень у царині онтолінгвістики.

Об'єктом підліткової мовотворчості стають такі реалії шкільного життя, як домашні завдання (*домашка, домаха, доманя, домуня, д/з, хомворк, уроки, завдик*) та контрольні (*контролка / контрольна, контроха, контрошка, контра, ГО, ткр, тематична, роботонька*). Годі уявити сучасну школу без шпаргалок, які діти називають *шпаками, шпорами, фішками, гармошками, черканями, заничками*.

Виразно оцінний характер властивий лексичним рядам «щоденник», «класний журнал» та «погана оцінка» (відповідні вторинні номінації наведено в таблиці 4.4).

Таблиця 4.4

Найпоширеніші вторинні номінації в шкільному жаргоні

Щоденник	<i>Щоден, щоденка, тайник, пужало, що дик / щидик, книга жалоб, гроб, брехун, трехло</i>
Класний журнал	<i>Червона книга, книга темряви, книга правди, страх, ужас, династія, чорний список, журик, зернятко, бомба, око</i>
Погана оцінка	<i>Поганка, біда, прокуратор, бліна, колик, ворона, мерша, фу-фу, пара, капець, хвіст</i>

Позитивна оцінка домінує в номінаціях субполя «перерва»: *реклама, рекламна пауза, свобода, рай, пауза, відбій, лафа, кайф, нове життя, райська насолода, тема, монастирські дзвони, перекур*. Звісно, не оминають увагою школярі й канікули – таку бажану реалію сучасної школи: *вихідні, кайф, воля, шара, передих, отпуск, лафа, балдьож, дні миру, на Канари*.

Підлітковий лексикон є втіленням певних комунікативних шаблонів та стереотипів, проте привертає увагу дослідників і в словотворчому аспекті, оскільки засвідчує активні процеси в мовній практиці. Наведені приклади переконують, що найпотужнішим джерелом формування жаргонного словника підлітків є афіксація. Продуктивними, зокрема, є суфікси

суб'єктивної оцінки: *-оньк-* (*роботонька*); *-ан-, -ен-, -ун-* (*доманя, черканя, зарубіжканя; мовенія; домуня*); *-к-* (*зарубіжка, мовознавка*); *-ик-* (*щодик, журик, завдик, колик*); *-ег-* (*імовірно, як фонетичний варіант -иг-* – *курвега*). Помітним є використання російських сленгізмів: *домаха, контроха, передих, перекур, класша* тощо. Прикладом префіксально-суфіксального словотвору є слово *ошколований* – так в одному класі називають відмінника. Творення цієї лексеми можна пояснити також опосередкованими відношеннями між дериватом та проміжним / віртуальним (уявним) елементом, який би мав бути, але якого, по суті, немає: *ошколований* ← [*о+школ-+юва-ти*] ← *школа*. Власне, саме так мотивує творення подібних okazionalizmів Ж. В. Колоїз, пор.: *оскатертинений, оланцюжений, опортретений* тощо [Колоїз 2007: 148 – 150]. Цікавий приклад складних слів у підлітковому вокабулярі – *толкоголовий* (толкова голова).

Продуктивним способом є аббревіація, пор.: *ткр* (тематична контрольна робота), *дз* (домашнє завдання), *ТО* (тематичне оцінювання). З-поміж «підліткових слів» чимало утворено відкиданням частини основи: *фізра, фра, укрмова, украй, керя / кера*. Деякі підліткові слова виникають на основі морфолого-фонетичних збігів: *шпака, шпора* (шпаргалка), *журик* (класний журнал). Джерелом творення багатьох жаргонізмів виступають іншомовні слова, зокрема англіцизми [Юферова 2007: 36 – 37], які вживаються або як екзотизми (*homework* – домашнє завдання), або як метафоризовані запозичення (*пенхауз* – школа), або служать основою для словотворення за допомогою питомих засобів (*вундеркіндер* – від *вундеркінд* і *кіндерсюрприз*). Аналізуючи лексикон британських та американських підлітків в аспекті мовної гри, Р. В. Боднар до продуктивних залучає й деякі некодифіковані способи словотвору, а саме: сленгові римування, цифрове та літерне кодування, перекичування загальноновживаних слів, епонімію та часткову парцеляцію слова разом з конверсією [Боднар 2007: 8]. Проте найяскравіше лінгвокреативні здібності підлітків виявляються в семантичній деривації. Різноманітними метафоричними та метонімічними перенесеннями

є більшість прикладів наведених в анкетах вторинних номінацій. Підлітки переосмислюють назви популярних кінофільмів та книжок, реалій буденного життя (*книга темряви, червона книга* – класний журнал). Дослідники наводять чимало прикладів відображення в шкільному жаргоні нових реалій зовнішнього світу, наприклад комп'ютерної термінології: *база даних* – класний журнал, *сканувати* – списувати [Врублевська 2004: 186 – 187]. Діти не забарилися з реакцією на вподобання заможних українців відпочивати в екзотичних теплих краях, про що свідчить вторинна номінація канікул *на Канари*. Втім, цю номінацію можна пояснювати і впливом масової культури, зокрема телесеріалами. Неабиякий вплив на лексикон школярів справляє реклама. Серед наведених в анкетах прикладів зумовлені рекламою, приміром, такі: *рекламна пауза* (оголошення телеведучого перед блоком реклами), *райська насолода* (з рекламного ролика батончика «Баунті») – перерва.

Проаналізовані приклади є лише штрихами до мовного портрета українського школяра-підлітка, якому притаманні особливе бачення світу, своєрідність його сприйняття й пізнання. Психологи констатують, що процес соціалізації сучасних підлітків істотно відрізняється від того, як це відбувалося наприкінці двадцятого століття: так, за дослідженнями вітчизняних психологів, якщо підлітки 70 – 90-х рр. ХХ ст. найбільше цінували чесність (83,6 %), товариськість (67 %), доброту (54,3 %), скромність (53 %) тощо, то сьогодні на вершину ціннісної піраміди потрапили цінності індивідуального характеру – здоров'я, любов, дружба, особисті матеріальні вигоди, що зумовлено глобальними соціальними трансформаціями [Абдюкова 2000: 6]. Ці зміни засвідчують і відповіді дітей на запитання «Навіщо навчаєшся мови?». Анкетування дає підстави для висновку, що для 11 – 15-літніх українців пріоритетними в навчанні мов є прагматичні мотиви. Запропоновані підлітками варіанти відповідей об'єднали в кілька груп. Найчисленнішою є група, яку складають відповіді про важливість вивчення мов для інтелектуального розвитку особистості

(приблизно 72 відповіді зі 197 анкет, тобто 36,5 %). Зі знанням мов діти пов'язують формування та прояв таких інтелектуальних якостей, як мудрість, досвід, ерудиція. 20 % опитаних (40 відповідей) наголошують на важливості мовної освіти для успішного спілкування. 24 % опитаних (47 реакцій) переконані, що мов потрібно навчатися, щоб комфортніше було подорожувати. 17 % респондентів пов'язують навчання мов з майбутньою успішною кар'єрою, а 5,5 % – мріють працювати за кордоном. Якщо взяти до уваги тих, кому мови потрібні, щоб переселитися в чужі краї, а також тих, хто мріє там навчатися, то кількість таких анкет сягає 7 %.

Отже, соціолект підлітків є тим камертоном, який дає змогу вловити найтонші коливання в аксіологічній сфері сучасного соціуму. Причини цього феномену лежать у психічній природі підлітків, суть якої Ж. Піаже вбачав у здійсненні останньої фундаментальної децентрації, коли особистість звільняється від залежності від конкретних об'єктів у полі сприйняття світу й починає ставитися до світу в сенсі того, як його (цей світ) можна змінити [Обухова 1981: 104 – 105]. Власне, виявом такого ставлення є й підліткова лінгвокреативність, що її яскраво засвідчує досліджений матеріал.

Аналіз результатів анкетування підлітків дає підстави констатувати, що своєрідність відбиття шкільних реалій у свідомості українських підлітків свідчить про вдосконалення їхньої дискурсивної діяльності та дискурсивної поведінки і дає змогу простежити етапи соціалізації, а також особливості дорослішання. Водночас підлітковий соціолект є тим дзеркалом, у якому ми, дорослі, мусимо впізнавати самих себе, бо мова підлітків – це здебільшого приміряння дітьми «дорослої» мови, їхня вербалізована реакція на справжні, а не декларовані, дорослі цінності.

Шкільну субмову варто розглядати крізь призму «підліткового бунту», який має соціальні передумови та виявляє типологічну подібність в усіх суспільствах, де є організоване шкільне навчання. Бінарний поділ світу на чорне й біле зумовлює переважання в підлітковому соціолекті лексики негативної оцінки.

Підліткова мовотворчість виявляється в різні періоди підліткового віку неоднаково, що зумовлено індивідуальним психічним розвитком, у процесі якого підлітки починають ставитися до світу як до об'єкта перетворення відповідно до програми власного життя.

Дослідження особливостей відображення шкільних реалій у свідомості українських підлітків має лінгводидактичну перспективу, адже з огляду на комунікативну природу процесу навчання можна припустити, що поліпшення його результативності залежить від того, наскільки успішно є комунікація учасників педагогічного дискурсу.

4.2. Комунікативний ідеал учителя у свідомості школярів

У сучасному мовознавстві спостерігається жвавий інтерес до проблеми спілкування в соціально зумовлених ситуаціях. Передусім ідеться про те, що функціонування мови реалізується в численних інституційних дискурсах, кожному з яких властиві свої закономірності. Межі досліджень цих закономірностей упродовж останнього часу істотно розширилися. До різноаспектного аналізу стандартних умов спілкування, окреслених хрестоматійною схемою комунікативної ситуації, сьогодні долучилися такі біосоціальні параметри, як вік і стать, соціальні ролі та статус комунікантів. На думку В. І. Карасика, інституційні дискурси сьогодні моделюють за схемою, до якої належать типові учасники, хронотоп, мета, цінності, стратегії, жанри, прецедентні тексти й дискурсивні формули [Карасик 2004: 251].

Серед типів спілкування, які виокремлюють за соціолінгвістичними ознаками, не всі мають однакову комунікативну потужність. Найбільшу кількість мовців охоплює педагогічний дискурс, бо кожному, попри бажання й наміри, випадає бути його учасником. Розробляючи проблеми інституційного дискурсу, сучасна лінгвістика прагне з'ясувати особливості навчання як соціально зумовленого типу комунікації з властивими їй настановами, стратегіями, жанрами. Оскільки людина сучасного типу (за

влучним визначенням французького лінгвіста К. Ажежа, *L'homme de paroles* – «людина, яка говорить») реалізує себе саме в комунікації, ключ до розв'язання проблем освіти, ймовірно, приховано у сфері функціонування мови. Адже мова – простір символічного опанування світу [Ажеж 2003: 275]. Шкільна освіта посідає особливе місце в трансляції механізмів культурної спадковості. Вона закладає основи суспільних конвенцій, формує розвинуту систему навичок соціальної поведінки, включно із соціально прийнятними нормами і правилами мовного вжитку [Яворська 2019: 141].

Дослідники визначають педагогічний дискурс як спілкування між учителем та учнем у широкому сенсі, тобто таке, яке поширюється й на систему дошкільної освіти, позашкільного виховання в гуртках, секціях, клубах, вищу освіту – словом, комунікацію, що має на меті соціалізацію людини внаслідок засвоєння нею системи цінностей, компетенцій, норм і правил поведінки в певному суспільстві. У педагогіці дефінують поняття «педагогічне спілкування», тобто спілкування педагога з учнем задля досягнення виховної мети [Подласый 2002: 269]. Тож типові учасники педагогічного дискурсу – учень та вчитель.

Оскільки темою спілкування в педагогічному дискурсі є зміст навчальної дисципліни, то цілком обґрунтованим видається припущення, що результативність навчання безпосередньо залежить, крім іншого, й від успішності спілкування між його учасниками. Це припущення узгоджується з міркуваннями К. Ажежа, який наголошував, що «постійну адаптацію поведінки в процесі спілкування варто вважати загальною властивістю людини» [Ажеж 2003: 27]. Справді, якщо комунікативні стратегії та тактики дають змогу кожному комунікантові досягти мети спілкування, яку в процесі навчання узагальнює теза про здобутий досвід у широкому сенсі, маємо підстави для висновку про оптимальну результативність. Звісно, про таке може йтися, коли в учасників дискурсу збігаються мета, цінності, мотивація. Як відомо, досі навчальний процес у цільовій частині враховував інтереси однієї сторони – вчителя. Що це справді так, варто згадати класичну

структуру плану-конспекту уроку, розробленого вчителем (методистом, автором підручника чи програми), де обов'язковим структурним елементом є *мета уроку*, сформульована з позицій учителя. Наскільки ця мета відповідає комунікативним інтересам учня? Завжди вважалося, що цілком. Утім, небажання деяких учнів прийняти визначену вчителем мету як свою у педагогічній практиці кваліфікується як відсутність мотивації навчання, несформованість пізнавальних інтересів, неготовність до школи й, зрештою, заноситься на карб початковим ланкам освіти, родині, які не виконали свій суспільний обов'язок і не навчили дитину «хотіти вчитися». Така одновимірність у розподілі ролей між учасниками педагогічного дискурсу зумовлює його фактичну монологічність, коли важливими, істотними, беззастережно правильними є позиції сторони, яка веде, тобто вчителя. Варто наголосити, що такий розподіл ролей певною мірою є соціально зумовленим. Адже суспільство наділяє вчителя правом не тільки передавати учневі знання та досвід, а й оцінювати його. Саме учитель персоніфікує мудрість поколінь і має високий суспільний авторитет. Чи поділяють такі уявлення учні? Якщо так, то якою мірою? Чому, всупереч суспільним ідеалам, учителі повсякчас потрапляють у ситуації комунікативних конфліктів, коли неможливим стає спілкування не тільки на навчальні теми, а й узагалі – на формально-побутові? Аналіз анкет українських школярів дає підстави для висновку, що сучасні педагогічні технології не можуть не враховувати комунікативний аспект процесу навчання. Причому йдеться не про формальне володіння вчителем певними комунікативними здібностями, як-от: умінням налагоджувати педагогічно доцільні відносини з учнями й батьками [Подласый 2002: 241], а про переосмислення усталеної системи форм та методів організації процесу навчання з огляду на його комунікативну природу. Зокрема, закономірності педагогічного дискурсу вже потрапили до кола професійних інтересів американських педагогів. Увагу дослідників привертає т. зв. «суб'єктивне» спілкування вчителя, виявом якого є вибіркоче ставлення до учнів: ні для кого не секрет, що вчителі охочіше звертаються до учнів,

яким симпатизують, саме їм, здебільшого, адресовані вчительські пояснення [Подласый 2002: 269].

Зрозуміло, що для об'єктивного дослідження педагогічного спілкування потрібно враховувати позицію всіх учасників. Яким же бачать учителя українські школярі? Чи збігається їхній ідеал із суспільним? Для відповіді на це запитання залучатимемо результати дослідження підліткової комунікації в межах педагогічного дискурсу.

Щоб з'ясувати деякі риси комунікативного ідеалу вчителя, в анкетуванні використовували методику «незакінченої фрази» та непрямі свідчення у відповідях на запитання про те, як зазвичай учні в розмові з однолітками називають своїх учителів-предметників. Подані нижче результати ґрунтуються на відповідях 93 п'ятикласників та 104 дев'ятикласників шкіл Закарпатської області (загалом 197 школярів).

Учням 5-х та 9-х класів було запропоновано доповнити речення «Я люблю, коли на уроці української вчитель(ка)...» та «Я не люблю, коли на уроці української вчитель(ка)...». Обидва запитання звертають увагу респондентів на дії вчителя – позитивні чи негативні, бажані чи такі, що викликають осуд з боку учнів. Тож позитивна або негативна оцінка у відповідях учнів переважно не стосувалася особистісних рис учителів.

Доповнюючи перше речення, діти запропонували 21 варіант, пор.:

«Я люблю, коли вчитель(ка)...

– пояснює щось гарно (цікаво, детально) (46);

– не приходять на урок (хворіє) (24);

– задає цікаві (додаткові, тестові) завдання (19);

– ставить мені хороші (завищені) оцінки й хвалить мене (16);

– нічого не задає додому(13);

– інколи робить на уроці рекламну паузу (10);

– сміється, жартує з нами (9);

– проводить психологічні (відверті) розмови (веде дискусії на різні теми, хоче почути думку кожного) (9);

- не кричить (7);
- ставиться до нас добре (дуже добре); спокійно, лагідно говорить (6);
- закінчує урок (дає домашнє завдання) (6);
- викликає нас до дошки (5);
- йде з уроку і не повертається (йде пити каву; каже нам, щоб ми тихо сиділи) (5);
- допомагає мені з темою (5);
- диктує диктант (4);
- питає мене, коли я цього хочу (підношу руку) (3);
- читає тексти (1);
- проводить опитування (1);
- не дає писати твори (1);
- нас не трогає і заповнює журнал (1);
- запізнюється (1).

З наведеного переліку помітно, що кількість позитивних та негативних реакцій на дії вчителя майже однакова. Половина опитаних школярів високо цінує професійні якості вчителів: уміння зрозуміло пояснювати, цікаво розповідати, пропонувати різноманітні форми роботи тощо. Проте багато й таких, хто загалом байдужий і до навчального предмета, й до вчителя, а навчання сприймає як байдиккування – найліпше, коли урок не відбувся.

Якщо порівняти варіанти відповідей за віковим показником, то стає очевидним, що байдужість – це результат навчання в школі. Зокрема варіант *«Люблю, коли вчителька української мови пояснює, щось розповідає»* запропонували майже 30 % опитаних п'ятикласників та 17 % дев'ятикласників.

Водночас варіанти *«Люблю, коли вчитель(ка) не приходить на урок»*, *«йде з уроку й не повертається»*, *«закінчує урок»*, *«нас не трогає і заповнює журнал»*, *«запізнюється»* навели 30 % дев'ятикласників і тільки 7 % п'ятикласників.

Впадає в око, що відповіді дев'ятикласників іронічніші, приховують у

собі підтекст, засвідчуючи неабияку спостережливість анкетованих і їхній багатший життєвий досвід. Школярі 14 – 15 років цінують учителів за вміння жартувати та вести дискусію, торкатися на уроці гострих життєвих проблем, вміння почути кожного учня й за небайдужість. Для дев'ятикласників важливою вчительською чеснотою є відвертість. На це звертають увагу 27 % опитаних. Анкети п'ятикласників таких реакцій не засвідчили. Натомість молодші підлітки люблять учителів настільки, наскільки ті здатні реагувати індивідуально на кожного учня. Переважно п'ятикласники пропонували варіанти з акцентом на власній особі: *«Люблю, коли мене хвалять і мені ставлять хороші оцінки»*, *«коли мене викликають до дошки»*, *«коли вчителька допомагає мені з темою»*. Таких варіантів серед анкет п'ятикласників 14 %, серед анкет дев'ятикласників – 5 %. Один п'ятикласник запропонував в анкеті варіант речення з граматичною неузгодженістю, проте з виразним акцентом на 1-й особі: *«Я люблю, коли вчителька української... коли я читаю»*.

Анкети засвідчують украй негативне ставлення школярів до проявів мовної агресії з боку вчителів, на що вказують загалом 105 реакцій. Не може не турбувати, що для 4 % дітей єдиним позитивом у діяльності вчителя є те, що він не кричить на уроці. Варіант *«Люблю, коли вчитель(ка) не кричить»* запропонувало 7 школярів. Учительський крик – це те, чого не люблять найбільше в діях вчителя майже 40 % опитаних.

Варіанти відповідей, чого українські школярі не люблять у діях учителів, так само різноманітні – у нашому анкетуванні їх 28, пор.:

«Я не люблю, коли вчитель(ка)...»

- кричить (дуже сильно пищить, починає кричати на всіх) (51);
- кричить на мене (виганяє мене за двері) (22);
- задає багато домашніх завдань (дає домашні завдання) (24);
- дає диктанти (перекази, твори) (10);
- сувора (дуже сердиться, злиться, свариться, розлючена) (9);
- мене визиває на самі тяжкі правила (9);

- ставить погані оцінки (8);
- питає правила (8);
- приходиться неспокійна, нервна (нервує), зривається на дітях, груба (7);
- коли вчителька є на уроці (6);
- задає вчити правила (6);
- не пояснює тему уроку, а заставляє вчити самим (4);
- розмовляє не по темі (3);
- читає мораль (3);
- п'є каву (2);
- робить мені зауваження, не дозволяє розмовляти; забирає щоденник за те, що хтось сказав одне слово (2);
- починає говорити правилами і незрозумілими словами, багато пояснює (2);
- дає контрольну, не попередивши про неї (2);
- спеціально звертається до мене, коли я не знаю матеріал (2);
- ставиться до нас погано (1);
- розмовляє з нами нетактовно (1);
- дає записувати теорію в зошит (1);
- змушує вчити те, що мені не подобається (1);
- проводить урок нудним, заставляє просто переписувати вправи (1);
- піднімає нас на фіззарядку, каже декілька разів «Сіли-встали» (1);
- запізнюється (1);
- не перевіряє домашні завдання (1);
- мене не викликає (1).

Не можна не погодитися, що в оцінці вчительських недоліків діти об'єктивніші, ніж в оцінці позитивів, хоч критичність у деяких реакціях є упередженою, зумовленого віковим егоцентризмом. Жодна слабінка не проходить повз їхню увагу, тож у збірному портреті українського вчителя, на жаль, поки що переважають темні кольори.

Чимало рис комунікативного ідеалу вчителя постає з реакцій підлітків на

фразу «На уроці української мови подобається...» та «На уроці української мови не подобається». Опитавши 197 учнів, у цій частині анкети отримали 65 варіантів відповідей, з яких 20 – стосуються вчителя. Ці варіанти наведено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Найпоширеніші варіанти завершення фраз про позитивні й негативні риси уроку української мови в комунікативній поведінці вчителів (за кількістю реакцій анкетованих)

«На уроці української мови подобається...»	«На уроці української мови не подобається...»
<ul style="list-style-type: none"> – те, що вчителька добре пояснює матеріал і завжди вчасно приходить на урок (21); – коли вчительки немає на уроці (9); – вчителька (8); – що ми можемо висловити свою думку (5); – коли учні класу разом з вчителькою спілкуються і темою є різні життєві ситуації (5); – те, що вчителька нормально ставиться до дітей (2); – строгість та порядок на уроці (2); – коли вчителька ставить гарні оцінки (2); – коли вчителька пише довго журнал або жартує (1); – коли вчитель відпускає з уроку (1). 	<ul style="list-style-type: none"> – коли вчитель ставить погані оцінки (5); – коли вчителька кричить (нас сварить) (6); – вчителька (4); – те, що розповідає вчителька (2); – що вчителька приходить на урок і заставляє розказувати правила (1); – коли урок нудний (1); – коли вчителька роздратована (1); – коли вчителька викликає не всіх (1); – коли вчителька запізнюється (1); – коли вчителька не викликає мене (1).

Особистісні якості вчителів знаходять утілення здебільшого в жаргонних номінаціях осіб, які працюють у школі. Прикладом оцінних номінацій є слова *злючка* (сувора, вимоглива вчителька), *точилка-училка* (неемоційна, нудна вчителька), *золота* (добра, справедлива вчителька). Непоодинокі випадки, коли в основу номінації покладено риси мовного портрета вчителя, пор.: *ой/де/директор* (директор), *будь/ласка/ідіть/сюда* (класний керівник), *неетично, Тобта, наша/школа* (вчителька української мови), про що докладніше йшлося в підрозділі 4.1.

Аналіз анкет школярів дає підстави констатувати, що комунікативний ідеал учителя у свідомості українських підлітків є втіленням особистісно-моральних та професійних якостей. Діти хочуть, щоб їхні наставники були не

лише кваліфікованими фахівцями певної галузі знань (часто професіоналізм асоціюється в дітей з відстороненістю й зверхністю), а й уважними, дотепними співрозмовниками. Байдужість, нетактовність, брутальність зводять нанівець усі педагогічні зусилля, спрямовані на реалізацію освітніх завдань. Тож одвічну асиметрію в педагогічному дискурсі комуніканти сприймають сьогодні по-різному: якщо педагоги таку асиметрію й досі вважають виправданою, зумовленою статусною нерівністю дорослого та дитини [Карасик 2002: 59], то школярі підліткового віку намагаються активно протестувати проти неї. Хтось зауважить, що так було споконвіку, і, певно, кожному поколінню судилося пройти всіма колами шкільного протистояння. От тільки прикро, що заручниками комунікативних конфліктів стають наші діти, оскільки неналагоджена комунікація перешкоджає засвоєнню знань.

4.3. Рудименти тоталітарної мови в українських підручниках періоду незалежності

Загальновідомо, що дискурсом у лінгвістиці вважають текст з усіма соціальними обставинами його функціонування, пор.: 1. «Під дискурсом розуміють те, як використовується мова; використання мови як соціально зумовлений процес». 2. Дискурс – це таке використання мови, коли усне чи писемне мовлення розглядають як тип соціальної практики [Вахтин, Головка 2004: 254]. 3. Дискурс витлумачують широко – як усе, що говорять чи пишуть, іншими словами як *мовну діяльність* [Макаров 2003: 90]. Подані визначення передбачають, що об'єктом аналізу за умови дослідження писемних дискурсів обирають не тільки власне текст як мовну сутність (у цьому разі текст слугує *мовним матеріалом*), а й те, чому він був написаний, хто є його адресатом, як його сприймають, який розголос він має, як він пов'язаний з іншими текстами тощо (перелічені обставини називають компонентами *комунікативної ситуації*). Окреслений підхід утілено у формулі: «дискурс = текст + ситуація».

У зв'язку із зазначеним варто зауважити, що текст завжди був об'єктом комплексного аналізу: у традиційній стилістиці, зокрема, ставлять за мету з'ясувати сукупність прийомів використання мовних засобів у процесі створення тексту, а визначення його жанрово-стильових особливостей ґрунтується на врахуванні таких компонентів комунікативної ситуації, як мета, адресат, сфера використання.

Про потребу комплексного аналізу текстів шкільних підручників багато писали у 70 – 80-ті рр. минулого століття (див., приміром, збірники статей із серії «Проблеми шкільного підручника», один з яких було цілком присвячено мові підручників). Зокрема, у згаданому збірнику Г. Я. Солганик наголошував, що на часі «науково-об'єктивна критика літературної, мовної форми, що враховує зміст, призначення, жанрові й інші особливості підручника, місце його в стильовій структурі сучасної мови» [Солганик 1988: 13].

Не викликає заперечень твердження, що створення навчальної книжки для використання на уроках у школі є соціально зумовленим процесом. Усі елементи тексту шкільного підручника підпорядковані дидактичній меті, найзагальніше формулювання якої – передати визначену стандартами освіти інформацію адресатові, перетворивши її на надбання індивідуального досвіду (навчити). Тож робота над підручником полягає в написанні текстів, структурованих з метою забезпечення максимально ефективного сприйняття навчальної інформації адресатом [Токарева 2005: 171]. До процесу створення підручників залучено багато людей, так само багато тих, хто дотичний до процесу декодування тексту. З огляду на це тексти шкільних підручників співвідносять з певною соціальною практикою, і саме тексти підручників дають змогу її ідентифікувати. Це переконливо ілюструють уривки зі шкільних підручників різних епох, пор.: 1) *«...Книжечка ся давненько вже розійшла ся, я все збирав ся випустити нове виданнє, та тут таке підійшло, що не можна було про се думати. Видаю аж тепер, тільки не так, як хотів, а аби швидше вийшла: без тих малюнків, що були в першім виданню, на*

такім папері, який трапив ся, а по ціні далеко висшій, ніж хотіло ся – бо друкарська робота вся з мая місяця стала в десять разів дорога проти того, як була... Хто схоче ширше прочитати про історію України й бачити українських діячів, малюнки ріжних памяток, карти і пляни – знайде то все в моїй ілюстрованій історії України і в иньших книгах. Хто хоче бачити, як розвивала ся історія України в звязку з історією інших народів – на те є „Всесвітня Історія”. Ся ж книжечка має служити для першого познайомлення з українською історією, в школі чи за школою» [Грушевський 1917: 3]; 2) «Батьківщина! Це слово з раннього дитинства знає кожний. Батьківщина – це країна, де людина народилася, живе зі своїми рідними й близькими. Для радянських людей Батьківщина – Союз Радянських Соціалістичних Республік – СРСР.

Ви тримаєте цю книжку – свій перший підручник з історії. З нього ви дізнаєтеся, як жили, працювали і боролися народи нашої країни, як загартовувалася їхня дружба в боротьбі за краще життя. Ви дізнаєтеся, як була створена перша в світі соціалістична держава.

Знайте добре історію своєї великої Батьківщини! Пам'ятайте про славних героїв, які боролися за свободу і щастя народу!

В повинні увійти в самостійне життя справжніми людьми – освіченими, умілими, добрими. А найщасливіша людина, – говорив Карл Маркс, – та, яка принесла щастя найбільшій кількості людей.

Піонери! Вам належить майбутнє. Будьте гідними громадянами своєї великої соціалістичної Батьківщини!

До цього закликають всіх нас народні депутати СРСР, які вирішують долю країни на своїх з'їздах...» [Голубєва, Геллерштейн 1990: 5 – 6]; 3) «Любі діти! Ви починаєте вивчати історію України. Край наш споконвіку славився своїми родючими землями, волелюбними, працюовитими, талановитими, щирими і пісненими людьми: хліборобами і ремісниками, хоробрими воїнами, кобзарями, художниками і поетами.

Україна – це славне ім'я нашої Вітчизни. Вперше ця назва згадується у

писемних історичних джерелах у 1187 році. Але й до цього вона ймовірно вживалася в народі як країна, край, земля, де жили українці, їхні пращури. Тривалий час наша Батьківщина була відома в історії і під іншою назвою – Русь.

Героїчною і водночас гіркою була історична доля наших прадідів і батьків. Вони працювали і творили, боронили свою землю і розбудовували державу. Їх поневолювали, морили голодом, вбивали, нівечили їхню історичну пам'ять. Вони вистояли. Зберегли для нас рідний край, мову і культуру...

Тож усім серцем прислухаймося до гомону далеких і близьких нам подій рідної історії. Пам'ятаймо, що чим краще ми знатимемо історію свого народу, тим глибше усвідомимо потребу в творчій праці задля блага нашої країни, яка стала на шлях розбудови своєї державності, на шлях незалежності та соборності» [Гриценко, Карабанов, Лотоцький 1994: 2].

На підставі викладеного вище шкільні підручники вважають зразками педагогічного (навчального) дискурсу, що належить до інституційних, оскільки обслуговує певну сферу суспільного життя, учасники якої мають неоднаковий статус. Ця нерівність щодо текстів підручника виявляється на кількох рівнях. По-перше, тексти підручника створюють з настанови, що вони є безумовним авторитетом для школярів, оскільки в них викладено основи наук, які осягають учні, – саме так здебільшого сприймають підручники в суспільстві. По-друге, тексти створені дорослими для дітей, а ця обставина теж передбачає нерівність (показовими у зв'язку з цим видаються дискусії про виховний потенціал навчальних книжок). По-третє, підручники – це навчальні книжки, які використовують у школі – безальтернативному й обов'язковому інституті соціалізації, накинutoму молоді суспільством. І, зрештою, систему роботи з підручником у реаліях сучасної української школи визначає (пропонує, обирає) вчитель – здебільшого не рівноправний партнер (хоча б з огляду на вік), а той, кого треба слухати або кому треба коритися. Щодо цього останнього виміру нерівності статусів учасників дискурсу шкільного підручника, то свідченням

його очевидності були міркування учасників тематичного круглого столу в Інституті української мови НАН України про те, чому має бути кілька підручників до шкільного курсу: є різні вчителі, з різними педагогічними стилями, тож має бути вибір навчальної книжки. Про те, що є різні діти, різні класні колективи, різні школи, чомусь не згадали.

Отже, аналізуючи дискурс шкільних підручників, мало брати до уваги мовне втілення тексту. Треба зважати на той стиль комунікації, який пропонує автор використовувати на уроці за посередництва текстів та методичного апарату навчальної книжки. Не менш важливою є змодельована в параграфіях структура уроку. Багато важать позатекстові компоненти, зокрема ілюстрації.

Феномен тоталітарної мови, або тоталітарного дискурсу, добре досліджений у сучасній соціолінгвістиці на прикладі багатьох мов. Праць, у яких висвітлено різні аспекти тоталітарних мов, так багато, що стала можливою їх класифікація і за країнами, де ці мови формувалися, і за історичними періодами, і за географією авторів, і за проблематикою, і за підходами [Будаев, Чудинов 2008: 10 – 16; Будаев, Чудинов 2007]. Серед незаперечних авторитетів, чії праці з проблем тоталітарного дискурсу стали хрестоматійними, – Д. Вайс, А. Вежбицька, В. Клемперер, Е. Лассан, П. Серіо, Дж. Янг. Підходи згаданих учених розвивають В. М. Брицин, О. В. Зарецький, С. Я. Єрмоленко, Г. Є. Крейдлін, Л. Т. Масенко, Б. Ю. Норман, Г. Г. Почепцов, Ю. С. Степанов, Г. М. Яворська та інші дослідники, які прагнуть з'ясувати механізми тоталітарної мови, досліджують лінгвістичні особливості так званої «новомови» – мови тоталітарних суспільств, що її в найзагальніших рисах характеризують як «своєрідний експеримент, у якому до краю доведено можливості маніпулювання мовою з метою її використання як засобу жорсткого соціального контролю» [Мова тоталітарного суспільства 1995: 5]. Тож проявом тоталітаризму в мові традиційно вважають різноманітні прийоми імпліцитного впливу на свідомість, окреслені поняттям «мовна маніпуляція».

Тоталітарного дискурсу певною мірою стосується й мова ненависті (ворожнечі), дослідження якої особливо актуальні у зв'язку з ескалацією локальних міжетнічних та релігійних конфліктів.

Матеріалом для аналізу рис тоталітарної мови серед іншого слугували й тексти шкільних підручників – хоча й не так часто, як тексти ЗМІ чи політичних промов. Для прикладу згадаймо дисертаційну працю О. С. Дудко, присвячену хронологічно маркованій лексиці в текстах дитячої літератури, у якій дослідниця аналізує численні советизми, вживані й у навчально-дидактичних текстах [Дудко 2010], або розвідку І. Данецької про еволюцію образу росіян у польських підручниках російської мови [Данецька 2012: 125 – 134].

Підставою для розширення репертуару жанрів, які зазнали корозії тоталітарної мови, є припущення лінгвістів про існування «тоталітарних універсалій» [Мова тоталітарного суспільства 1995: 5]. Зокрема, радянську «новомову», наголошують дослідники, кодифіковано не тільки в політичних промовах, текстах партійних з'їздів, а й у тогочасній пресі, радіо, кіно, підручниках, художній літературі [Хаззагеров, Щемелева 2013: 206]. Згадувана вище польська дослідниця І. Данецька зазначає, що впродовж тривалого часу російська мова була в Польщі обов'язковим предметом, який, проте, не любили молоді поляки, бо цей предмет відрізнявся від інших тим, що був не лише засобом передавання знань та формування вмінь і навичок, а й знаряддям ідеологізації. «Образ радянської людини, ідеального будівничого нового світу, було нав'язано не тільки офіційною пропагандою, а й шкільними підручниками», – резюмує авторка [Данецька 2012: 126].

Навіть побіжний огляд текстів радянських підручників свідчить про те, що їх написано мовою з виразними ознаками «новомови»: помітне, зокрема, надуживання кванторними словами (*усі, кожен, цілий, ми, наш, скрізь, остаточно, безумовно*), засилля *-ізмів* тощо. Дослідники звертають увагу також на національну специфіку радянської «новомови» в республіках. Зокрема, деформаційний вплив тоталітаризму в Україні полягав насамперед

у нівелюванні національних особливостей української мови, у «наближенні» її до російської [Масенко 1995: 68 – 76].

У межах дослідження мовної ситуації в українській шкільній освіті мали на меті проаналізувати елементи тоталітарної мови в українських підручниках як залишкові явища «новомови» радянської епохи. На прикладі текстів трьох поколінь підручників з історії періоду незалежності (1994 р., 2005 р., 2010 р.) прагнули з'ясувати, які риси тоталітарного дискурсу виявляють найбільшу стійкість, зберігаючи почасти й сьогодні роль конструктив картини світу, що постає у свідомості молоді за посередництва навчальних текстів.

Варто наголосити, що залежність тексту підручника історії від офіційного політичного курсу набагато помітніша, ніж в підручниках з інших предметів. Ця залежність, до речі, теж є виявом тоталітарного дискурсу, успадкованого від попередньої епохи. Проте питань змісту підручників не торкатимемося: їх визначено навчальними програмами, тому не завжди коректно закидати щось авторам або видавництвам. Крім того, ці питання не стосуються лінгвістики. Що ж до елементів тоталітарної мови, то вони цілком надаються для лінгвістичного аналізу – задля викриття й усунення з текстів для дітей.

Щоб виявити, описати й класифікувати елементи тоталітарної мови в підручниках, написаних за незалежності, тобто в посттоталітарну епоху, варто відштовхуватися від основних рис тоталітарного підручника. Про стиль, принципи текстотворення радянських підручників написано багато, про що йшлося вище. Щоправда, у статтях радянського періоду, присвячених проблемі шкільних підручників, немає і згадки про пропаганду, прихований вплив на свідомість учнів або лінгвістичні способи посилення магічної чи соціально-символічної функцій мови над комунікативною, внаслідок чого мовною моделлю дійсності підміняли саму дійсність. Як і належить маніпулятивним текстам, факт маніпуляції в них приховано. У зв'язку з цим варто зважити на основну властивість тоталітарної мови: «внаслідок

тотальної підміни дійсності тоталітарною мовою дискурс, пов'язаний з цією мовою, оцінюють не за його відповідність дійсності, а за тим, наскільки він відповідає внутрішнім змістовим нормам тоталітарної мови; самі ці норми мають тут референційне значення, оцінка ж відповідності їм набуває й морально-етичного характеру» [Єрмоленко 1995: 11]. Тож, розмірковуючи про поліпшення мовної якості радянських підручників, мовознавці та методисти-практики в 70 – 80-ті роки нарікали, приміром, на засилля штампів (*відігравати важливу, величезну, велику роль; зробити вагомий внесок; бути помітною віхою* тощо), проте не ставили під сумнів доречність уживання гасел на кшталт *Комуністична партія – керівна й спрямовуюча сила радянського суспільства*. Власне, тому опис лінгвістичних особливостей тоталітарної мови та характеристик тоталітарного дискурсу, зразком якого є й шкільні підручники, був або став можливим у нетоталітарних суспільствах чи в посттоталітарну епоху.

Варто наголосити, що на проблему тоталітарного підручника історії першими звернули увагу історики та методисти. Зрозуміло, що їхні міркування стосувалися насамперед змісту [Баханова 2014: 11 – 15]. Приміром, формальною ознакою з лінгвістичного погляду, проте важливою для істориків є те, що тоталітарний підручник історії – це завжди єдиний підручник, мета якого – ретранслювати певну ідеологію. У такому підручнику викладено єдину, цілісну, неускладнену суперечностями картину історії. Учні довідуються тільки одну історичну правду, бо в підручнику викладено один погляд на історичні події. Нерідко запропонована в підручнику історична правда є аргументом, що виправдовує певну місію народу, тож викладено її в категоріях боротьби.

Цілком очевидно, що перелічені засади підручника передбачали використання певних стилістичних прийомів, що, зрештою, й зумовило його особливий стиль. Проілюструємо прикладами найяскравіші ознаки цього стилю.

1. Образи, створені засобами мови, мають справляти емоційний вплив

(мовознавці наголошують, що семантика знаків тоталітарної мови є здебільшого оцінною), пор.: *Денікінці не витримали навального удару будьоннівців і в паніці відступили. Селяни гаряче підтримували неп.*

2. Виклад у підручнику здебільшого монологічний, при цьому позиція автора непомітна, тож текст загалом знеособлений (для прикладу варто проаналізувати уривки з передмов до підручників історії різних епох, подані вище; у радянському підручнику (приклад 2 на с. 427) передмову названо *Вступ*, до своїх читачів автори звертаються як до *піонерів*, пов'язуючи знайомство з історією як навчальним предметом з майбутньою роллю *гідних громадян соціалістичної Батьківщини*).

3. Номіналізація та надуживання пасивними конструкціями (П. Серіо цю особливість радянського дискурсу пояснював заміною предикатів віддієслівними іменниками: *Врожай в радянських колгоспах істотно зросли.* – *Зростання врожайів в радянських колгоспах*; у підручниках історії радянської епохи помітне надуживання іменниками *зміцнення, піднесення, застосування, рішення, згуртування, зростання, вдосконалення, поліпшення*, внаслідок чого зросла частотність уживання пасивних конструкцій на кшталт *Схвалення народом політики партії*).

4. Надуживання сурядним зв'язком (*У роки громадянської війни в спільній боротьбі проти ворогів зросла й зміцніла дружба трудящих усіх національностей Росії*).

5. Засилля кванторних слів (*Вперше за всю історію людства смерть однієї людини тяжко вразила мільйони людей в усіх країнах світу, на всіх материках*).

6. Широке використання пропагандистських штампів (*Ми перемогли в цій війні ворога, якого ніхто не міг перемогти. Ми перемогли фашистів тому, що вели війну Вітчизняну, визвольну. Ми перемогли тому, що народи нашої країни захищали соціалістичний лад, захищали завоювання Великої Жовтневої соціалістичної революції. Ми перемогли тому, що згуртувала і вела нас на битви Комуністична партія, створена великим Леніним*).

7. Уживання слів і граматичних конструкцій, не властивих граматичній системі української мови, що мало на меті її штучне наближення до мови російської (*По наступаючих почала бити ворожа артилерія, застрочили кулемети* – у наведеному реченні аж трое прикладів калькування з російської мови, а саме: 1) для прийменника *по* в українській і російській мовах характерна семантична асиметрія: у більшості випадків російському *по* в українській мові відповідають прийменники *за*, *з*, *через* або безприйменникові конструкції, наприклад, *пливти за течією, контрольна з історії, пропустив через хворобу*; 2) в українській мові активні дієприкметники теперішнього часу вживаються значно обмеженіше, ніж у російській; у наведеному контексті слово *наступаючих* є росіянізмом; 3) так само росіянізмом є лексема *застрочили*).

Як зазначали вище, тоталітарний дискурс створює картину світу, яка підмінює собою реальність. І цю сфальшовану картину підтримують текстами в будь-якій офіційній (а часом і неофіційній) комунікації. Всеохопного фальшування дійсності досягають системним використанням деяких риторичних прийомів, серед яких «догматична дедукція», перетворення сумнівного на незаперечне, гіпостазування, «маніхейський словник» тощо [Вахтин, Головка 2004: 214 – 222]. Дослідники зауважують, що згадані прийоми не є специфічними саме для тоталітарного дискурсу, проте в його текстах концентрація й послідовність їх використання гіпертрофовані до межі [Вахтин, Головка 2004: 214]. Активне використання цих прийомів – прикметна риса тоталітарних підручників із соціально-гуманітарних предметів.

У структурі тоталітарного підручника зазвичай немає таких елементів (рубрик, запитань чи завдань), що передбачають особисту реакцію учня. Документальні матеріали та ілюстрації подано мінімально, мінімізовано також позатекстові елементи. Серед запитань переважають репродуктивні, бракує розвивальних, проблемних, дискусійних завдань.

Проголошення незалежності України започаткувало процес розбудови національної школи. Однією з найгостріших проблем, що постала перед системою освіти, була проблема створення українських шкільних підручників. Безперечним позитивним здобутком вважають появу таких книжок. Зокрема, перший український підручник історії (Коваль М. В., Кульчицький С. В., Курносів Ю. О., Сарбей В. Г. Історія України: Пробний навчальний посібник для 10 – 11 класів середньої школи. – К.: Радянська школа) вийшов друком 1991 р. Звичайно, що поліграфічне втілення цієї книжки було скромним. Та й багато що в оформленні, стилістиці нагадувало підручники, за якими вчилися в СРСР. Порівняймо, зокрема, сторінки радянського підручника історії [Голубєва, Геллерштейн 1990] та одного з перших українських підручників [Кучерук 1993] (див. рис. 4.4 – 4.5).

Варто наголосити, що, попри формальну подібність до навчальних видань попередньої епохи, багато що змінилося в напрямі подолання

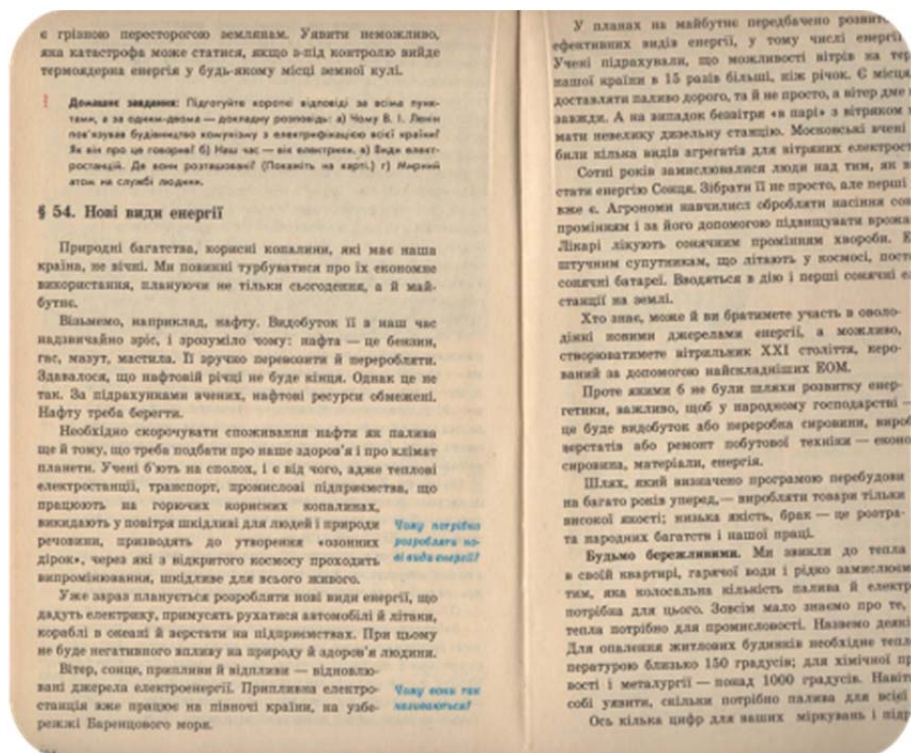


Рис. 4.4. Сторінка з підручника «Оповідання з історії СРСР для 5 класу» Т. С. Голубєвої, Л. С. Геллерштейна (К.: Радянська школа, 1990)

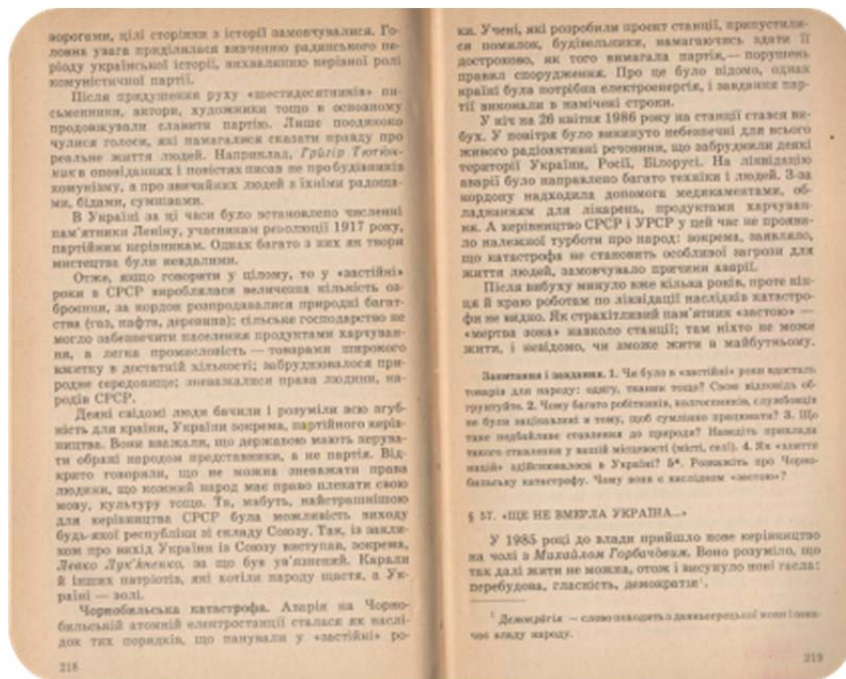


Рис. 4.5. Сторінка з підручника «Оповідання з історії України: підручник для 5 класу» О. С. Кучерука (К.: Освіта, 1993)

тоталітарної спадщини вже для першого покоління українських підручників. Зокрема в першому поколінні навчальних книжок було реалізовано принцип альтернативних підручників. Водночас аж надто впадають в око деякі з перелічених вище рис тоталітарного підручника.

Щоб зрозуміти причини проникнення елементів тоталітарної мови в тексти посттоталітарної епохи, варто з'ясувати механізми корозії природної мови, якої вона зазнає в тоталітарному дискурсі. Принципово важливий момент для офіційних текстів, створених як заперечення попередньої або альтернативної ідеології (саме ця закономірність визначала принципи текстотворення перших українських підручників історії), – це те, що антитоталітарний дискурс завжди є віддзеркаленням тоталітарного, тільки з протилежним знаком. Це означає, що той, хто в тоталітарному дискурсі зображений як *ворог*, в антитоталітарному перетворюється на *героя*, і навпаки. При цьому мовні засоби використовуються ті самі. А. Вежицька, аналізуючи антитоталітарну мову в Польщі, наголошує, що ця мова зберігає, хай і через заперечення, зв'язок з тоталітарною ідеологією, оскільки в ній

збережене ключове протиставлення «ми – вони» / «свої – чужі», пор.: «Офіційна тоталітарна мова породжує свою власну протилежність – анти-тоталітарну мову» [Вержбицька 1993: 107].

Аналіз українських підручників періоду незалежності дає підстави для висновку, що навчальні тексти для дітей успадкували чимало мовних рис текстів тоталітарної епохи. Розглянемо типові приклади.

Почнемо з особливості, яку Дж. Янг називає «маніхейський словник». Ідеться про систему цінностей, в основі якої лежить поділ світу на добре й лихе. Відповідно до такого світогляду вибудовується специфічний словник, де «своє» вербалізовано в категоріях добра, а «чуже» – в категоріях зла. У радянському дискурсі дослідники виокремлюють три групи слів: 1) слова, що мали винятково позитивну конотацію й асоціювалися лише з радянською політичною системою (*комуніст, пролетаріат, народ, революція*); 2) слова з постійною негативною конотацією, які стосувалися світу імперіалізму (*імперіалізм, капіталізм, фашизм, реакційний, буржуазний, націоналістичний*); 3) слова, конотація яких залежить від контексту (*відділ пропаганди в райкомі партії – американська пропагандистська машина*). Зрозуміло, що з розпадом СРСР лексичне наповнення «маніхейського словника» змінилося відповідно до ідеологічних настанов суспільних груп (наприклад, комуністична партія та близькі до неї сили продовжували користуватися випрацьованою в радянську епоху пропагандистською мовою, натомість політичні сили правого спрямування відкидали її), проте система цінностей так швидко не змінилася. Тож у перших підручниках з історії України розповіді про українських історичних діячів, верстви українського народу (князів, гетьманів, братчиків, козаків, гайдамаків), особливості побуту та традиції українців побудовано з використанням лексики з позитивною конотацією, а розповіді про чужинців – з негативною конотацією, пор.: 1) *Поступово держава занепадала, недобрі сусіди по шматку розтягували її землі, уярмлюючи народ, зневажали мову, звичаї. Чуже панство господарювало як у себе вдома* [Кучерук 1993: 56]; 2) *Бути братчиком означало*

бути захисником прав українського народу, **дбати** про його розвиток [Кучерук 1993: 65]; 3) **Яких небезпечних ворогів** вдалося подолати Свято-славу? [Кучерук 1993: 34]; 4) **Життя, повне небезпек, де вся надія на шаблю, силу та прудкого коня, манило до себе відважних і сміливих людей. Українське козацтво складалося з найвідчайдушніших, найсміливіших, найсильніших** – слабкі тут не виживали і не йшли в козаки [Кучерук 1993: 66]; 5) **Ми нізвідки на свої землі не приходили: праслов'яни, як стверджують історики, заселяли перш за все територію, на якій тепер живемо ми. І хоча над нами впродовж багатовікової історії глумилися, принижували, грабували наші міста та села, пророкували загибель, відбирали землі й виселяли нас із власної домівки – ми вижили і вистояли у цьому поєдинку, пам'ятаючи своє коріння, розмовляючи власною мовою** [Мисан 1995: 32]; 6) **Чужинці загарбали всю Україну. Польські пани хазяйнували на її просторах, як у себе вдома. Спочатку захопили землі, що лежали на правому березі Дніпра, а потім перейшли і на лівий. Виникають великі землеволодіння польських магнатів. Тільки й чуєш: «Це земля Калиновських, а це – Потоцьких, а там – Вишневецьких, Жолкевських...». Багато їх розвелось. А колись усе це були вільні українські землі. Були часи та минулися** [Мисан 1995: 70].

Про генетичну спорідненість наведених уривків з тоталітарним дискурсом свідчать приклади з радянського підручника, пор.: 1) **Голодом, холодом, вогнем і залізом вороги хотіли знищити Радянську владу... На захопленій території колчаківці встановили найжорстокіші порядки. Вони заарештували й стратили тисячі робітників і селян** [Голубева, Геллерштейн 1990: 126]; 2) **Ленін звернувся до трудящих із закликом: «Усі на боротьбу з Колчаком!».** **Цілодобово не йшли з заводів робітники, щоб постачати фронт. Саме тоді залізничники станції Москва-Сортувальна вирішили залишатися після роботи й працювати безплатно** [Голубева, Геллерштейн 1990: 126].

Автори перших українських підручників історії часто вибудовують

образ «чужого» як ворога, актуалізуючи етичні уявлення п'ятикласників, пор.: *козаки* – сміливі, відважні лицарі; нові вороги (*литовські князі*) – підступні лиходії; *козаки* – просто екіпіровані (дубинки, коси, вила), протягом десяти днів тримали оборону; *шляхтичі* – ошатно, багато вбрані, в обладунках із золотими прикрасами, панічно втікали, рятували власне життя, залишали зброю, обози. Той самий прийом подибуємо і в цитованому вище останньому радянському підручнику, пор.: *білогвардійці* – підступні й підлі (відчуваючи близьке повалення радянської влади, вони почали «білий терор», убиваючи з-за рогу комісарів і всіх, хто співчував новій владі); *робітники* – безкорисливі (готові працювати безплатно, аби забезпечити фронт).

Однією з найяскравіших рис тоталітарного дискурсу є гасла, які слугують змістовим каркасом для офіційних текстів. У пострадянську добу в Україні не стало панівної ідеології, проте звичка писати за дороговказом гасла залишається. Тож і трапляються в підручниках історії фрази на кшталт *Запорізька Січ завжди була і є для українців символом нескореності, то наша національна гордість і святиня* [Кучерук 1993: 99]. Зваживши на досвід школярів, яким адресовано цю сентенцію, а також формальність викладу (жодних фактів на підтвердження автори не пропонують), маємо підстави припускати, що цитовану фразу учні мусять сприйняти «на віру» – саме так, як свого часу гасло *Партія – розум, честь та совість нашої епохи*. У наведеному прикладі помітним є намагання автора (свідоме чи, радше, несвідоме – як відтворення стереотипної дискурсивної практики радянської доби) сумнівне перетворити на незаперечне, очевидне. Суть його полягає в тому, що твердження, яке потребує доведення, обґрунтування, подають як неспростовний факт. Варто наголосити, що згадана «метаморфоза змісту» – чи не найпомітніший елемент тоталітарної мови в сучасних українських підручниках історії, пор.: 1) *Первісні люди розуміли, що життя неможливе без праці* [Мисан 1995: 20]; 2) *Але із зміною кліматичних умов (похолоданням) змінився і рослинний світ. Трави, чагарники вже не росли*

цілий рік. А потреба в рослинній їжі залишалась. Що ж робити? На допомогу прийшли жінки. Саме їм удалося вирішити цю проблему [Мисан 1995: 23]; 3) Музика й пісні завжди були присутніми в житті наших предків. Співали матері над колисками немовлят, співали, йдучи в похід, вояки; співали працюючи, відпочиваючи. Полюбляли грати на дудках, гусях тощо [Кучерук 1993: 48]; 4) Польський король вважав, що нарешті він приборкав козацтво і всю Україну. Та варто було кинути іскру, як полум'я визвольної боротьби спалахнуло знову [Кучерук 1993: 76].

Непевність викладених у поданих уривках тверджень легко доводять сутнісні запитання: до прикладу 1 – *Звідки автор знає, що думали первісні люди про значення праці?*; до прикладу 2 – *Чи є археологічні підтвердження думці, що у справі порятунку від голодного вимирання людство має завдячувати саме жінкам?* тощо.

Приклад 4 прикметний ще й використанням специфічної метафорики радянської доби. Образи *іскри, полум'я*, які обіграє автор, пов'язані з міфом про походження назви більшовицької газети «Іскра», хоча, ймовірно, про алюзію тут і не йдеться, тоді авторська емоційність видається цілком недоречною.

Варто наголосити, що емоційність навчальних текстів підручників першого покоління за монологічного викладу й пропонованих методик, які не передбачали зворотної реакції учнів, генетично пов'язана з дискурсом попередньої епохи й не має нічого спільного з формуванням аксіологічної компетенції. Ця емоційність у більшості випадків ґрунтується на найвідомішій семіотичній опозиції тоталітарного дискурсу «герой» – «ворог», про що йшлося вище.

Для другого й третього поколінь підручників з історії характерне ускладнення структури (рубрикація тексту, врізноманітнення запитань та завдань, збільшення кількості ілюстрацій). Це добре видно на прикладі підручника того самого автора, опублікованого в різні роки (див. рис. 4.6 – 4.8).



Рис. 4.6. Сторінка з підручника «Оповідання з історії України та рідного краю: Підручник для 5 класу» В. О. Мисана (К.: Генеза, 1995)

Структурні та композиційні зміни засвідчили подолання таких тоталітарних прикмет підручника, як монологічність та нехтування ставленням учня до матеріалу, з яким він працює. Серед завдань побільшало таких, які передбачають інтерактивну методику опрацювання. Дедалі активніше автори використовують запитання, які апелюють до особистого досвіду дитини. З-поміж ілюстрацій більшою стала питома вага фотодокументів.

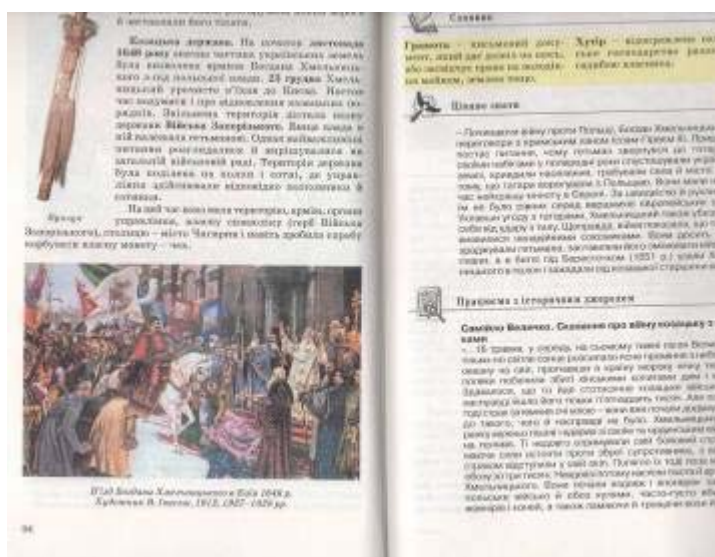


Рис. 4.7. Сторінка з підручника «Вступ до історії України: Підручник для 5 класу» В. О. Мисана (К.: Генеза, 2005)



Рис. 4.8. Сторінка з підручника «Вступ до історії України: Підручник для 5 класу» В. О. Мисана (К.: Генеза, 2010)

Надзвичайно важливим чинником подолання тоталітарної спадщини в підручнику для школи стало використання в тексті різноманітних історичних документів: у підручниках третього покоління частину авторського тексту замінено текстами джерел, роботу над якими скеровують запитання. Утім, такі зміни оприявили нові проблеми, пов'язані з мовною якістю навчальних книжок. Адже набула гостроти проблема мовної адаптації історичних документів відповідно до вікових особливостей школярів, коректного скорочення текстів джерел. Багато документів, які використовують автори підручників історії, є іншомовними, тож залишається проблема якісного перекладу українською мовою (нерідко, не маючи лінгвістично опрацьованих текстів документів, автори подають їх російською мовою або у власній редакції, про що свідчить текст, наведений на зображеній на рис. 4.9. сторінці [Турченко 2010: 273]).

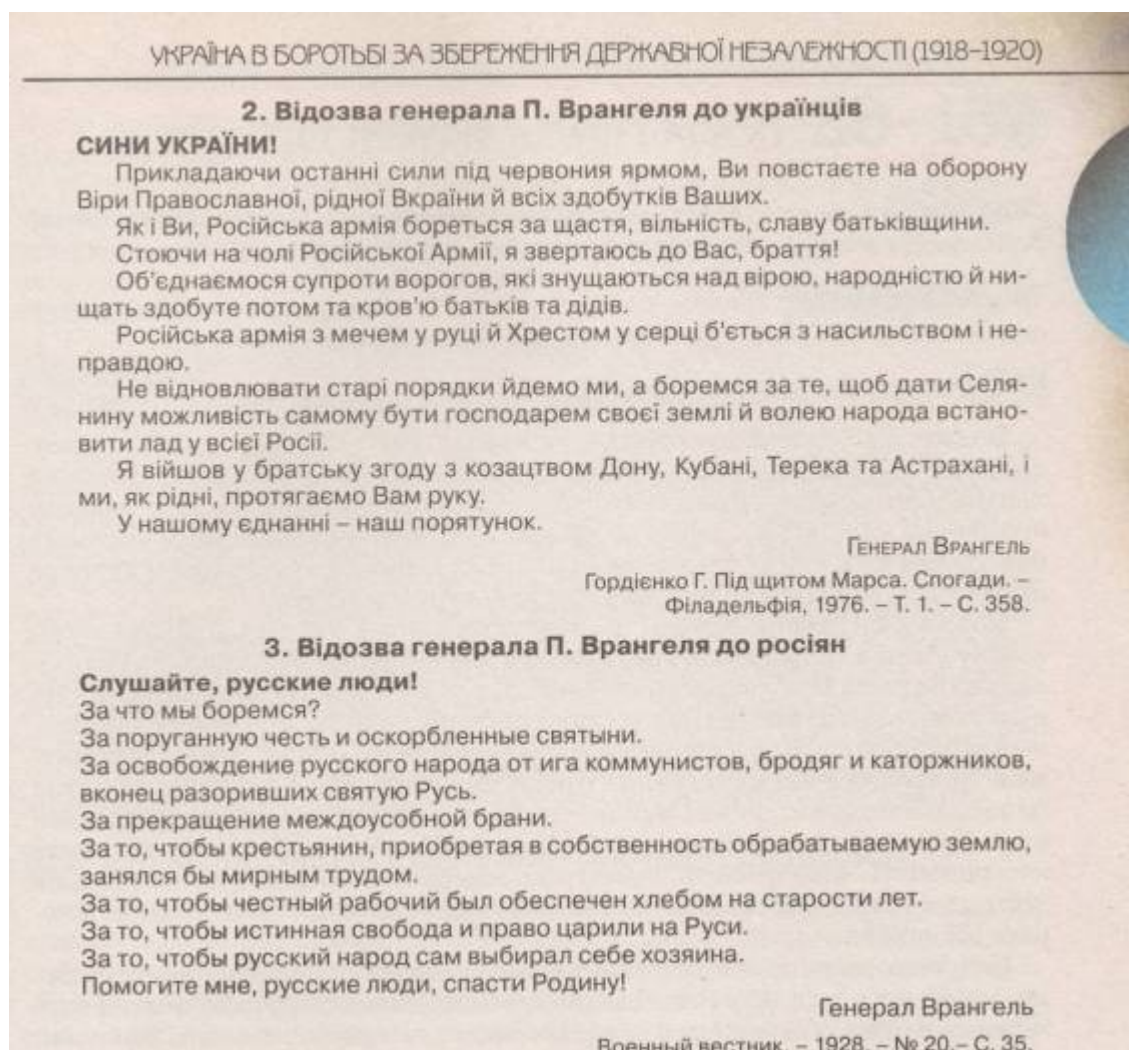


Рис. 4.9. Сторінка з підручника «Історія України. 10 кл.: підручник» Ф. Г. Турченка (К.: Генеза, 2010)

Ускладнення структури підручника зумовило більшу інформаційну насиченість тексту – зросла кількість термінів, понять, що потребують додаткового тлумачення й ретельної праці редактора-філолога. Увага до мови підручників важлива й у зв'язку з подоланням тоталітарної спадщини. Корозію, що її зазнала українська мова на різних структурних рівнях в тоталітарну добу, подолати надзвичайно складно, бо освячено її було як норму в словниках, довідкових виданнях, які й досі зберігаються в бібліотеках. Тієї знекровленої мови навчали вчителів, які й досі працюють у школах. Цим почасти й можна пояснити нарікання на «занадто літературний

виклад» або використання в текстах сучасних підручників «діалектних» слів (діалектними при цьому вважають літературні відповідники кальок з російської, наприклад *випрацювання* замість *розробка*, *перебіг* замість *хід*, *повідомлення* замість *представлення*, *таке або таке* замість *так чи інакше*, *водночас* замість *в той же час*, *той самий* замість *один і той же*, *торік* замість *минулого року*, *що...*, *то* замість *чим...*, *тим* тощо). Найпомітнішими мовними огріхами в шкільних підручниках, породженими тоталітарною добою, і досі залишаються такі:

1) недотримання фонетичних чергувань *у / в*, *і / й* (що залишають люди *у* спадок – має бути *що* залишають люди *в* спадок; *Ловили рибу і* полювали звірів – має бути *Ловили рибу й* полювали звірів; *Більшість кримських татар осіли і* освоювали довкілля – має бути *Більшість кримських татар осіли й* освоювали довкілля);

2) надуживання пасивними конструкціями (*Що вивчає історія? Як вона пишеться?* – має бути *Що вивчає історія? Як її пишуть?*);

3) уживання слів, які мають омоніми в російській мові (так звані міжмовні омоніми: укр. *люлька* – рос. *люлька*; укр. *знаходиться* – рос. *находиться*), у значенні російського відповідника (*Найкраще на це запитання відповів би археолог – людина, що займається археологією* – слово *займається* в поданому реченні ужите в значенні, яке відповідає рос. *занимається*, в українській мові дієслово *займатися* означає «1) починати горіти, спалахувати полум'ям; загорятися; 2) починати світитися, сяяти», хоч ці значення в тлумачному словнику подані в другій словниковій статті, що підтверджує згадану вище тенденцію до наближення мов за радянського періоду й фіксацію відповідних норм у словниках;

4) уживання кальок з російської (*Прийняття рішень відбувалося таким чином* – вислів *таким чином* скальковано з рос. *таким образом*);

5) неправильне (під впливом російської мови) вживання прийменників (*перетворив у регулярну армію* – має бути *перетворив на регулярну армію*).

Перелічені типові мовні огріхи навряд чи можна закидати авторам,

оскільки їх уникнення – фаховий клопіт філологів, тим більше, що в багатьох випадках такі вживання «замаскувалися» під норму, і навіть серед мовознавців часом виникають суперечки з приводу того, як кваліфікувати те або те мовне явище. Наводячи відповідні приклади, прагнули проілюструвати тенденцію та пояснити її. Варто розуміти, що дискурс – це модель, за якою вибудовується образ світу. Виплекану десятиліттями модель, всотану свідомістю мільйонів людей, змінити в одну мить неможливо. Проте, розуміючи елементи цієї моделі, можемо поступово демонтувати її. Тож, аби внеможливити появу таких людських спільнот, для окреслення яких винахідливі мовці вигадали нові слова – *ватники* й *вишиватники*, треба навчитися повідомляти будь-яку інформацію, не зловживаючи мовою.

Аналіз текстів шкільних підручників дає підстави констатувати, що навчальні видання для школярів поступово втрачають риси тоталітаризму, що особливо помітно в структурі, композиції, ілюстративному матеріалі, методиці роботи з навчальними текстами, які пропонують автори. Водночас деякі елементи тоталітарної мови (образ іншого як ворога, формалізація викладу, ідеологічно мотивована емоційність, різноманітні мовні прийоми фальшування дійсності тощо) подекуди трапляються і в нових навчальних виданнях. З огляду на складність декодування згаданих механізмів робота над підручником повинна передбачати обов'язкову лінгвістичну експертизу підготовленого до друку рукопису.

4.4. Дискурсивний простір українських шкільних підручників у гендерному аспекті

Мова шкільних підручників може слугувати джерелом для дослідження мовної ситуації у сфері освіти. По-перше, цікавою є текстова природа шкільних підручників, своєрідність якої хоч і зумовлена екстралінгвальними чинниками (ці тексти створені з цілком конкретною метою – навчально-інформаційною та виховною – для специфічної аудиторії (діти шкільного віку) й цілком конкретним призначенням – бути використаними в

навчальному процесі), проте виявляється саме на мовному рівні. Критерії відбору специфічних мовних засобів для реалізації вищезгаданих настанов укупі з кількоступеневим цензуруванням є тією матрицею, яка визначає конструювання тексту підручника як «особливого світу» – саме того світу який, за Ю. С. Степановим, і є дискурсом. По-друге, шкільні підручники є яскравими зразками соціально зумовлених текстів. У мові шкільних підручників можна простежити ідеологічні настанови влади щодо результатів освіти. У цьому сенсі шкільні підручники – це прецедентні тексти педагогічного дискурсу, мета якого – соціалізація нового члена суспільства [Карасик 2004: 254 – 265].

По-третє, шкільні підручники, часто всупереч бажанням їхніх авторів та редакторів, об'єктивно свідчать про ціннісні пріоритети соціуму, у якому вони побутують, рівень стереотипізації суспільної свідомості, зрештою – про рівень культури суспільства, причому не той, який декларовано як кінцеву мету освіти й виховання, а той, відповідно до якого живуть реальні користувачі цих текстів.

У сенсі перелічених вище причин цікавим видається аналіз дискурсивного простору сучасних українських підручників у гендерному аспекті.

Загальновідомо, що гендер конструює соціум як певну соціальну модель, що визначає роль у суспільстві чоловіків і жінок. Тексти шкільних підручників у гендерному аспекті привертають увагу передусім психологів, за спостереженнями яких «у сучасних підручниках і посібниках для середньої школи простежується тенденція до вирівнювання позицій статей у різних сферах людської життєдіяльності, однак зображення поведінки, діяльності та соціальних ролей дівчаток (жінок) і хлопчиків (чоловіків) загалом є традиційним» [Говорун, Кікінеджі 2004: 162 – 163], через що й не позбавленим стереотипів та упереджень. Л. О. Ставицька, окреслюючи перспективи української гендерної лінгвістики, чи не найважливішим завданням уважала дослідження мовних механізмів конструювання гендеру

[Ставицька 2004: 63]. Саме їх декодування на прикладі текстів шкільних підручників дає змогу оприяти і той «прихований навчальний план» [Гіденс 1999: 485], який, з огляду на українські реалії, досить успішно втілюється в життя.

Матеріалом для дослідження слугували два підручники, які використовують у 6 класі загальноосвітніх навчальних закладів для викладання курсу «Українська мова» – «Рідна мова. 6 клас» О. П. Глазової, Ю. Б. Кузнецова [Глазова, Кузнецов 2006]; «Рідна мова. 6 клас» С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичової [Єрмоленко, Сичова 2006].

Реалізація гендерного компонента в підручниках для школи можлива на кількох рівнях. Передусім це рівень змісту навчального предмета. Цей рівень вибудовується в підручниках відповідно до чинних навчальних програм. Процедура схвалення підручників, що передбачає конкурс на основі незалежної експертизи, та вимоги до видавництва, які готують їх до видання, фактично не лишають можливостей для висвітлення на їхніх сторінках компонентів змісту, не передбачених програмою. Тож рівень змісту щодо гендерного компонента в усіх шкільних підручниках буде той самий.

Важливим є формальний рівень стилістичного оформлення тексту навчальної книжки, що передбачає монологічний (здебільшого) чи діалогічний виклад навчального матеріалу, обрані авторами формули звертання до дітей, авторський стиль формулювання завдань тощо.

Варто зважати й на текстовий рівень запропонованих учням для виконання вправ, наведених у підручнику прикладів, текстових ілюстрацій мовних явищ тощо, а також на рівень методичного апарату, тобто рівень практичного засвоєння мови, рівень тих ситуацій, на прикладі яких діти мають змогу вправлятися в застосуванні отриманих мовних знань. Не можна оминати й рівень ілюстрацій.

Оскільки підручник має висвітлювати зміст, передбачений програмою навчального курсу, доречно побіжно схарактеризувати цей освітній документ у тій його частині, яка стосується обраного для аналізу класу. Для того

періоду, коли було створено аналізовані підручники, у 6 класі було передбачено опанування кількох «мовних» тем, а саме: лексикології, словотвору й орфографії, морфології й орфографії (іменника, прикметника, числівника, займенника). «Мовленнєва» змістова лінія, спрямована на вдосконалення практичних навичок користування мовою, передбачала низку видів робіт з розвитку навичок аудіювання, читання мовчки й уголос, відтворення готового тексту, створення висловлень в усній і письмовій формі. Соціокультурна змістова лінія передбачала тематику текстів, на основі яких мало відбуватися навчання мови (іншими словами, тематику текстів вправ, які автори добирають у підручнику), а також текстів, які мають створювати учні. У соціокультурній лінії передбачено «сферу відношень», довкола яких розгортається спілкування на уроці української мови. Ці «відношення», відповідно до навчальної програми, за якою розробляли підручники, у 6 класі, зокрема, були такі (їх потім продубльовано й у пізніших редакціях програми): «Я і українська мова та література», «Я і національна культура (звичаї, традиції, свята, культура взаємин, українська пісня», «Я і мистецтво (традиційне і професійне)», «Я і Батьківщина, людство, Всесвіт», «Я і рідна природа», «Я і ми (родина, класний колектив, народ, людство)», «Я як особистість» [*Навчальна програма 2013*: 46 – 47].

Навіть такий побіжний аналіз засвідчує, що гендерний компонент на рівні змісту в навчальній програмі не тільки не реалізовано, а й не оприявлено. У зв'язку з цим варто зазначити, що принаймні у двох темах гендерна проблематика є доречною: передусім це тема «Іменник» (уроки, присвячені опрацюванню граматичної категорії роду) та тема «Лексикологія», у межах якої передбачено розгляд питань, пов'язаних з уживанням стилістично нейтральної та забарвленої лексики, культурою вживання доречних мовних засобів у спілкуванні. Добре надається для залучення гендерного компонента соціокультурна змістова лінія, у якій, зокрема, передбачено тематику текстів, засобами яких відбувається навчання мови в 6 класі. З-поміж запропонованих формулювань є й гендерно чутливі, а

саме: «Мамина колискова», «Національний одяг і сучасна мода. Символіка народного костюма» (сфера – «Я і національна культура»); «Мати – берегиня роду. Звичай в сім'ї. Етика спілкування» (сфера – «Я і ми»). Водночас не можна не помітити, наскільки загально сформульовано рекомендовану тематику: настільки, що доводиться робити висновок про формальний рівень залучення гендерного компонента до цього розділу навчальної програми. Утім, цей формалізм почасти виправданий рекомендаційним характером соціокультурної змістової лінії.

Отож, аналізуючи підручники української мови для 6 класу в гендерному аспекті на рівні змісту, мусимо враховувати, наскільки чутливою / нечутливою до проблеми гендеру є навчальна програма. Справді, в аналізованих підручниках не натрапили на теоретичний виклад питань, пов'язаних з гендерною проблематикою. Єдиний виняток – параграфи, присвячені темі «Рід іменника». Щоправда, згадка про гендерно чутливі питання в них є побіжною, ледь не формальною. Зокрема в підручнику О. П. Глазової, Ю. Б. Кузнецова зазначено, що *«є іменники, які належать до чоловічого роду, проте можуть позначати осіб і чоловічої, і жіночої статі: професор, інженер, лейтенант, біолог»*. Далі читаємо: *«Іменники на зразок професорка, математичка належать до просторіччя. На означення окремих професій існують форми чоловічого й жіночого родів: учитель – учителька; письменник – письменниця»* [Глазова, Кузнецов 2006: 134]. У підручнику С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичової інформацію про іменники спільного роду викладено ще лаконічніше: *«Деякі іменники мають подвійний (спільний) рід. Це стосується назв людей за їхніми рисами характеру, поведінкою, професією (невдаха, причепа, соня, ябеда, роззява, суддя, листоноша, водій, голова). Визначається рід таких іменників за зв'язком слів у реченні»*. Окрім того, авторки пропонують невеличку замітку в рубриці «Це цікаво», з якої діти довідуються про те, що терміни *«чоловічий рід, жіночий рід, середній рід прийшли до нас із грецької граматики»*, а також про те, що *«не всі мови мають категорію роду»* [Єрмоленко, Сичова

2006: 92]. Текст цієї рубрики розширює лінгвістичні уявлення дітей, проливаючи світло на те, що в мовознавстві, так само, як і в інших галузях знань, термінам властива певна умовність, вони відбивають уявлення людей, і ці уявлення з часом можуть змінюватися. Доречною у зв'язку з цим була б згадка про гендерні реформи мов, ініційовані в деяких країнах.

Аналіз формального рівня оформлення тексту згаданих підручників так само дає підстави для загального висновку, що зумовлено певною стилістичною традицією, а також тим, що відповідних приписів до книжок для школи не було сформульовано. Варто зважати й на те, що підручники української мови мають навчити власне граматики, а граматичний лад нашої мови передбачає вживання іменників, прикметників, займенників чоловічого роду на означення осіб і чоловічого, і жіночого роду. Тож словосполучення *дорогі шестикласники* (для звертання до шестикласників і шестикласниць), *кожен з вас* (коли йдеться і про кожного, і про кожную) є цілком нормативними. Ба більше: вислови на кшталт *шановні учні й учениці, кожен та кожна з вас* відповідно до норм української мови трактують як мовний надлишок, вони є не просто стилістичним огріхом, а й граматичною помилкою, тож уживання таких конструкцій свідчить про недостатній рівень мовної компетенції. Зрозуміло, автори підручників мови не можуть пропагувати хибні, неусталені норми. Так само в підручнику не доречно викладати наукові ідеї, до яких немає однозначного ставлення з-поміж наукового загалу. Інша річ, що стиль підручника має бути легким, дохідливим; авторам до снаги обирати нейтральні звертання, уникати категоричності й монологічності викладу. Проаналізуємо, наскільки втілили ці настанови автори аналізованих підручників.

О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов обрали для своєї книжки стримано-нейтральний тон з переважанням наукового стилю у викладі теоретичного матеріалу та коментарях-інструкціях до вправ. Застосування графічної символіки дає змогу уникати повторів та загалом скоротити обсяг пояснювального тексту.

У підручнику немає традиційної передмови, а коротке слово-звертання «Любий шестикласнику!» вміщено перед елементами апарату орієнтування – таблицею умовних позначень та змістом. Утім, така лаконічність не приводить до знеособлення книжки, втрати авторами свого «Я», оскільки на звороті титулу подано вичерпну характеристику про авторів, наукового редактора та творчу групу розробників¹.

Завдання до вправ побудовано як означено-особові речення, у яких дієслова-присудки наказового способу вказують на 2-гу особу множини, наприклад: *прочитайте, визначте слова...; опишіть малюнок...; перепишіть речення...; складіть і запишіть висловлювання на тему...* Запитання сформульовано здебільшого як двоскладні речення з підметом *ви*, пор.: *Як ви вважаєте, навіщо потрібні словники дорослим людям?*

Подібну форму обрали й автори другого підручника. У формулюваннях завдань вони використовують означено-особові речення, у яких дієслова-присудки наказового способу вказують на 2-гу особу множини, наприклад: *прочитайте, доберіть, поясніть, спишіть, пригадайте* тощо. В авторських текстах, запропонованих до опрацювання у вправах, часто вживаними є форми *прислухайтесь, поміркуймо* тощо. Дієслова 1-ї особи множини наказового способу використано й у назвах рубрик «*Запам'ятаймо*», «*Усміхнімось*», «*Пригадаймо*», що створює ефект присутності авторів, «вирівнює» статус учасників опосередкованого текстом спілкування, надає викладові діалогічності.

Третій рівень аналізу – це рівень текстів вправ, що їх автори пропонують учням для виконання. Аналізуватимемо їх за кількома критеріями, а саме:

1) хто автор цитованих текстів чи речень (за лінгводидактичною традицією, усі цитовані фрагменти, що використовуються в підручнику з ілюстративною або навчальною метою, мають бути паспортизовані; оскільки

¹ Цікаво, що, окрім авторки Олександри Глазової, згадано й інших учасниць проекту та вказано їхню посаду у видавництві або зазначено ділянку роботи, пор.: *Ірина Красуцька – заступник керівника проекту, редактор-організатор; Валентина Максимовська – організатор виробничого процесу; Галина Кузнєцова – економічний супровід проекту*.

прізвища авторів указують у дужках без скорочень, то вони створюють своєрідне людське тло, тому часто повторювані, прізвища перетворюються на сигнали, що впливають на формування певних стереотипів або заперечують ці стереотипи, наприклад, стереотипне уявлення, що серед жінок менше видатних письменників, тощо);

2) якою є тематика цитованих текстів та речень (наскільки ця тематика є гендерно чутливою).

Перший критерій надається для кількісного вимірювання, результати якого узагальнено в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Розподіл текстів за авторством використаних у текстах вправ уривків (гендерний критерій)

Підручники	Загальна кількість уривків	Авторство текстів		Без зазначення автора	Автор не визначений (з газети тощо)
		жінки	чоловіки		
Глазової О. П., Кузнецова Ю. Т.	216	21	58	101	36
Єрмоленко С. Я., Сичової В. Т.	463	13	86	360	3

Як видно з таблиці, загальна кількість текстових уривків в аналізованих підручниках не однакова: 216 у підручнику О. П. Глазової, Ю. Б. Кузнецова (далі *Підручник 1*) та 462 – С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичової (далі *Підручник 2*), що зумовлено різними підходами авторів до відбору текстів вправ. С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова віддають перевагу навчанню мови на текстологічній основі; інший авторський колектив ілюструє мовні явища здебільшого окремими реченнями. Відтак у *Підручнику 1* переважають вправи, складені з окремих речень, а в *Підручнику 2* – текстові вправи, більшість з яких належить авторам підручника. Саме тому в *Підручнику 2* велика кількість текстів (360) не має вказівки на автора. Отже, аналіз текстів підручників за першим критерієм дає підстави для висновку, що в плані

дотримання паритетності статей у цитуваннях обидва підручники є гендерно нейтральними.

Дещо іншою є ситуація в цитуванні окремих речень. Для аналізу цього аспекту обрали розділ «Лексикологія» (у *Підручнику 1* – с. 44 – 91; у *Підручнику 2* – с. 26 – 57). Кількісні показники наведено в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

Розподіл цитат за авторством (гендерний критерій)

Підручники	Загальна кількість	Авторство цитат		Авторство не визначено
		жінки	чоловіки	
Глазової О. П., Кузнецова Ю. Б.	104	16	70	28
Єрмоленко С. Я., Сичової В. Т.	16	–	15	1

Узагальнені кількісні показники свідчать про те, що покликання на авторів висловлювань можуть впливати на формування уявлення про меншу вагу жінок в інтелектуальній сфері суспільства. Уживаємо тут форму «можуть впливати», оскільки для аналізованих підручників важливо брати до уваги участь жінок в авторських колективах, а для *Підручника 2* – ще й те, що цитати-речення – надзвичайно дрібний структурний компонент.

У *Підручнику 1* кількість текстових фрагментів, у яких головна героїня – жінка, відносяться до кількості текстів з головним героєм чоловіком як 1:3 (12 і 37 текстів відповідно). Образи, у яких постають чоловіки в цьому підручнику, узагальнено в таблиці 4.8.

**Втілення в підручнику «Рідна мова. 6 клас»
(авт. О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов) образу чоловіка**

Риси характеру, характеристики, обов'язки	Підручник «Рідна мова. 6 клас» О. П. Глазової, Ю. Б. Кузнецова (сторінки)	Характерні висловлення
Захисник, герой, мужній воїн	С. 16 – 17; 85; 247; 248	<i>Невідомо, чи дожила б дитина до наступного морозного ранку, якби не Денисові небайдужість та наполегливість.</i>
Державник, мудрий володар, впливовий історичний діяч	С. 60; 105; 128; 227	<i>Байдак гетьмана йшов попереду. До нього, мов діти до матері, горнулися всі козацькі чайки.</i>
Винахідник, майстер, професіонал	С. 60 – 61; 63 – 64; 69; 85	<i>П'єр Дро уславився на весь світ. Інші майстри почали його наслідувати.</i>
Батько, вихователь, наставник	С. 76; 132 – 133; 193; 222	<i>У родинях художників діти змалечку стають свідками чуда. Щодня вони бачать, як батько стоїть за мольбертом...</i>
Моральний взірець; людина, здатна до шляхетних учинків; скромний і невибагливий	С. 38; 56; 240 – 241; 252	<i>Наздогнав Вітя діда й повернув йому гаманець. виявилось, що була в ньому вся дідова пенсія, а за неї йому місяць жити.</i>
Митець, художник, славетний син свого народу; творча особистість	С. 56–57; 75; 76; 81; 119 – 120; 184; 190; 198 – 199; 219; 256	<i>Сотні картин написав козацький син, славетний живописець Володимир Боровиковський. На все життя залишився він чоловіком простим і милосердним.</i>
Знавець мови, відмінник	С. 267	<i>– Хто зачарував? Дослідник чи відділ? Що ти, Оленко, говориш? – Сама не знаю. Ти мене, Дмитрику, зовсім заплутав. – Ти сама себе заплутала, бо неправильно вживаєш займенники.</i>
Неосвічений, зверхній, нахабний	С. 82 – 83	<i>Силкуючись удавати з себе пана, інспектор без жалю нівечив і українську, і російську мови, нехтуючи першу і не знаючи другої.</i>
Боягуз	С. 163	<i>Жив собі хлопець. І був він таким боягузом, що боявся усього на світі.</i>
Бешкетник	С. 239	<i>Ми йому пояснили, що прийшли перевідати хворого товариша. На це він відповів, що нас витримати – треба здоров'я, як у слона, мати.</i>

Вважаємо за потрібне звернути увагу на тексти, в яких образи чоловіків увиразнено порівняно з образами жінок. Так, у вправі 575 на с. 267 висновок про вищий рівень компетентності в граматиці української мови хлопця Дмитра ґрунтується на порівнянні його з дівчинкою Оленкою. У вправі 536 на с. 247 учням запропоновано опрацювати текст про геройський учинок харківського школяра Дениса Панченка, який урятував маленьку дівчинку, що загубилася. У вправі 538 на с. 250 наведено уривок з твору О. Гончара, у якому двоє чоловіків розмірковують про доцільність людської усмішки. До розмови долучилася дівчина Ліда, і чоловіки, вислухавши її аргументи, поблажливо погодилися з ними, пор.: – *Дивись, яка вона категорична в питанні усмішки... думаю, Ліда тут має рацію...* Гендерними стереотипами позначені образи чоловіка-гетьмана і жінки, чоловік якої належав до ворожого табору, у вправі 82 (автор наведеного уривка В. Кулаковський): *З передпокою долинув жіночий плач і гомін суперечки. До гетьмана просилася молодиця. Дружина панського наглядача, отого, що людей тяжко мучив. Суд над тим виродком уже призначено... Просить на чоловіка зглянутися. Діти в неї...*

З невеличкої скриньки гетьман вийняв туго набитий грішми гаман.

– Отут, Петре, гроші. Для неї і дітей. Віддаси. А допомогти не можу. Усе суд вирішить [Глазова, Кузнецов 2006: 60].

Образи жінок, що постають з уривків текстів, запропонованих у вправах підручника, не відповідають усій гамі соціальних ролей, притаманних сучасній жінці. Цей висновок ілюструє таблиця 4.9.

Складається враження, що згадки про жінок у *Підручнику 1* є випадковими, бо в більшості проаналізованих текстів героїні виконують другорядну або епізодичну роль. Так, у додатках до основного тексту підручника вміщено довідник «Видатні особистості», у якому подано стислу інформацію про видатних діячів, згаданих у текстах вправ. Довідник наводить інформацію про 20 діячів, з яких 19 – чоловіки і лише 1 – жінка (художниця Катерина Білокур). Вище зазначали, що тематику текстів у загальних рисах окреслено в навчальній програмі.

**Втілення в підручнику «Рідна мова. 6 клас»
(авт. О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов) образу жінки**

Риси характеру, характеристики, обов'язки	Підручник «Рідна мова. 6 клас» О. П. Глазової, Ю. Б. Кузнецова (сторінки)	Характерні висловлення
Мисткиня, художниця, творча особистість, яка зрелася буденної суєти	С. 79; 80; 212	<i>Катерина Білокур зайшла у свою кімнату... Цей їй тихий світ подарував їй стільки чистих хвилин самотності, злагоди із собою, стільки натхнення її душі. Ніде не було так святково, як у цих чотирьох стінах під білою стелею...</i>
Славетна співачка	С. 167	<i>Коли співає Матвієнко Ніна У повені пісенної ріки, Встає у тихім чарі Україна, Встає душа народна незглибима І владно озиваються віки...</i>
Господиня	С. 33; 67	<i>Моя сестра переїхала до нової квартири, і в суботу ми ходили до неї в гості... Я дуже рада за свою сестру та її родину.</i>
Жінка/дівчинка, яка потрапила в біду і яка потребує допомоги	С. 16 – 17; 60; 247	<i>Набрав хлопець-знахар чарівної роси, пішов до царського палацу і сказав цареві для хворої царівни готувати купіль. Накрапав у ту купіль роси. Царівна скупалася й одужала. Вдячний цар хотів видати свою дочку за хлопця заміж. Та той бути царевим зятем не схотів, а залишився знахарем...</i>
Дочка	С. 193	<i>Татко й доня йдуть лісом...</i>
Продавчиня насіння	С. 31	<i>Навесні тут жінка продавала насіння...</i>
Співрозмовниця	С. 250; 267; 268	<p>– Доброго ранку, Ольго Петрівно! Ви сьогодні повернулися з відпустки? Як ви посвіжіли! Стали ще гарнішою!</p> <p>– Дякую, Тетяно, на доброму слові. Яка ти привітна й чемна дівчинка! Після спілкування з тобою завжди поліпшується настрій.</p>

Зрозуміло, що в ній немає конкретних вимог до персоналій і тим більше до кількості згадок про них. Проте доводиться констатувати, що

відчуття міри в доборі текстів зрадило авторів. І йдеться не лише про гендерний аспект, а й про низьку художню вартість багатьох фрагментів, що засвідчують приклади в таблицях. Не уникнули автори й гендерно некоректних згадувань. Наведемо приклади кількох таких фрагментів: 1) – *Сусідко! Гей, сусідко! Чому ви не поставите між соняшників опудало? Горобці ж насіння повипивають! – А нащо опудало? Я й сама цілісінький день на городі* [Глазова, Кузнецов 2006: 33]; 2) *Де більше двох баб, там торг, де більше трьох – там ярмарок* [Глазова, Кузнецов 2006: 233]; 3) *Запасеного на трьох хлопців завжди вистачить на шістьох дівчат* [Глазова, Кузнецов 2006: 233].

Підручник С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичової, як наголошували вище, відзначається текстовим розмаїттям. Багатшою є й палітра образів жінок та чоловіків, що постають в уяві учнів. Так само, як і для *Підручника 1*, узагальнимо ці образи в таблицях 4.10, 4.11.

Таблиця 4.10

**Втілення в підручнику «Рідна мова. 6 клас»
(авт. С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова) образу чоловіка**

Риси характеру, характеристики, обов'язки	Підручник «Рідна мова. 6 клас» С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичової (сторінки)	Характерні висловлення
Патріот, поціновувач і оборонець рідної мови	С. 2; 6; 8; 31; 67; 99; 123	<i>Я глухий – без мови, Мовчазний – без пісні... А без Батьківщини – Я навіки мертвий. (В. Крищенко)</i>
Державник, мудрий володар, впливовий історичний діяч	С. 13; 18; 19; 21; 31; 35; 37; 38; 39; 42; 43; 130; 182	<i>Дмитро Вишневецький не хотів підкорятися ні польському королеві, ні московському цареві, ні кримському ханові. Йому доводилося бути дипломатом... У народній пісні оспівано вірність Україні та стійкість легендарного ватажка Дмитра Вишневецького.</i>
Винахідник, учений	С. 48; 99; 100; 103; 104; 110; 111; 112; 118; 121; 122; 123; 129; 130; 131; 199; 200; 252	<i>Наш видатний співвітчизник Іван Пулюй займався фізикою, математикою, астрономією. Володів 15 мовами. Був відомим педагогом, політиком, громадським діячем. Праці І. Пулюя, відкривача ікс-променів, є актуальними й сьогодні...</i>

Продовження таблиці 4.10

Мудрець, філософ, книжник	С. 48; 66–67; 81; 83; 95; 259	<i>Григорія Сковороду називали мандрівним філософом, збирачем народної мудрості, просвітником.</i>
Майстер своєї справи, професіонал, трудар	С. 50; 246; 268	<i>Виноградар, дідусь Порфирів, із зав'язаними очима, самим тільки доторком пальців визначив сорок сортів винограду і жодного разу не помилився.</i>
Батько	С. 17; 53; 92; 143; 220	<i>Ти лежиш іще впоперек ліжка Ну до чого мале й чудне! А до тебе незримі віжки Прив'язали цупко мене. (В. Симоненко)</i>
Дідусь	С. 84; 112; 115; 155	<i>Густим лісом ішли двоє подорожніх – Дідусь і Онук... Подорожні напились. – Спасибі тобі, струмок, – сказав Дідусь. – Навіщо ви, Дідусю, сказали струмкові спасибі? – Якби води напився вовк, він міг би не подякувати, а ми не вовки, а люди – не забувай цього, Внучку.</i>
Учитель, наставник	С. 52; 122; 155; 159; 172; 174	<i>Рейнгольд Глієр засновує стипендію для підтримки кращих студентів консерваторії</i>
Учень-дотепник	С. 7; 52; 65; 75; 122; 155; 159; 172	<i>Кумедні ситуації зі шкільного життя, здебільшого діалоги між учителем та учнем.</i>
Митець, художник; творча особистість	С. 68; 70; 72; 85; 86; 91; 93; 95; 141; 142; 143; 145; 146; 147; 151; 152; 154; 157; 165; 167; 171; 173; 174; 178; 182; 202; 210; 211; 213; 218; 219; 221; 224; 237; 256; 264	<i>Це полотно одного з видатних українських художників ХХ ст. Федора Кричевського. Розгляньмо уважно автопортрет художника. Велична, мов монумент, постать. У погляді – почуття власної гідності, надзвичайна внутрішня сила, життєва енергія, рішучість. Найпривабливішу красу і найвеличнішу силу випромінює автопортрет Ф. Кричевського.</i>
Славетний спортсмен	С. 189; 191; 192; 201; 202; 267	<i>Валерій Борзов – дворазовий олімпійський чемпіон, чемпіон світу, Європи з легкої атлетики... Його спортивна кар'єра розпочалася у віці 12 років... Тренер навчив його любити спорт, бути дисциплінованим, уникати травм, володіти собою – навчив перемагати.</i>

Продовження таблиці 4.10

Продавець	С. 174; 194	<i>Кумедні ситуації, відтворені в жанрі анекдоту.</i>
Захисник, герой, мужній воїн	С. 147	<i>Життєві ситуації, відтворені в жанрі бувальщини.</i>
Легендарний герой	С. 31; 104; 159; 191; 243; 259	<i>Людина мріяла літати з давніх часів. Одна з легенд розповідає про Дедала та його сина Ікара... У пам'яті людській Ікар – це символ прагнення людства до нових злетів.</i>
Син видатної жінки	С. 17	<i>Син княгині Ольги Святослав був дуже відважним, хоробрим.</i>
Син/онук/брат	С. 9; 14; 17; 19; 23; 31; 36; 53; 65; 84; 87; 92; 94; 101; 112; 115; 116; 124; 132; 143; 148; 153; 155; 160; 163; 172; 175; 194; 216; 220; 266	<i>Приїхали в гості до бабусі Дмитрик та Ярослава. Побачила дітей сусідка та й каже до бабусі: «Ось ваші внуки вже й у колодочки вбилися»... Ось і про дітей, коли вони дорослішають, можна сказати, що вони вбиваються у колодочки, – пояснювала бабуся онукам.</i>
Шкодар	С. 23	<i>Герой анекдоту.</i>
Чоловік, який щойно вийшов з лікарні	С. 245	<i>Омельян Трохимович Глек лише вчора повернувся з лікарні в рідне село...</i>
Лідер у класі	С. 51	<i>Шостий «Б» готувався до президентських виборів... Реальних претендентів було двоє – Вовочка Таратута і Боря Бородавко.</i>
Моральний взірець; людина, здатна до шляхетних учинків	С. 51	<i>Двоє дорослих із хлопчиком збирали конвалії... Раптом хлопчик сказав: «Мамо! Тату! Навіщо нам стільки конвалій? Вони ж у хаті швидко загинуть!». Батьки подивилися на сина, потім один на одного, й усі троє повільно пішли лісовою дорогою. У мене потепліло на душі. Хлопчик нагадав дорослим: природі не варто завдавати болю.</i>
Друг	С. 230; 243	<i>Якось Петрусь з Мишком гуляли в садку...</i>
Невмілий оповідач	С. 20	<i>– Та, розумієте, так здорово! Спочатку, значить, він раптом довідується, а потім, розумієте... Ну, словом, просто здорово... Загалом, так би мовити, він спочатку не знає... А потім, розумієте, він уже знає, а вона... Ну, загалом, здорово... Розумієте?</i>

З таблиці зрозуміло, що образи чоловіка / хлопця змальовано в *Підручнику 2* різнопланово: хоч і переважають образи з позитивною оцінкою, що, загалом, є закономірним для навчальної книжки, проте помітною є тенденція до характеристик у різних життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим вважаємо за потрібне звернути увагу на велику кількість текстів з рубрики «Із бабусиної скрині» (загалом у підручнику таких текстів 24), у яких персонажі – бабуся та онука Яся й онук Дмитрик. Причому бабуся є втіленням життєвої мудрості, досконалого знання мови, а діти, як і належить, відповідно до етикетних норм, є допитливими й зацікавленими співрозмовниками, ролі й статус яких рівноправні. Багато текстів, у яких хлопчика змальовано в ситуаціях спілкування з мамою або татом, учителькою чи вчителем, дідусем, продавцем у магазині тощо, у яких він часто помиляється, хитрує, щось намагається зрозуміти. В аналогічних ситуаціях зображено й дівчаток, хоч тексти про хлопців переважають кількісно. Жіночі образи узагальнено в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11

**Втілення в підручнику «Рідна мова. 6 клас»
(авт. С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова) образу жінки**

Риси характеру, характеристики, обов'язки	Підручник «Рідна мова. 6 клас» С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичової (сторінки)	Характерні висловлення
Мудра, розсудлива, владолюбна правителька	С. 15 (два тексти); 16 (два тексти)	<i>Про розум, енергійність, далекоглядність Ольги свідчать літописці. Вольова й сильна, вона впродовж двадцяти п'яти років була могутньою правителькою.</i>
Славетна художниця, творча особистість	С. 158; 161; 162; 163	<i>Три картини Катерини Білокур потрапили на міжнародну виставку до Парижа. Там їх побачив Пабло Пікассо, який про українську майстриню пензля відгукнувся словами: «Якби ми мали живописця такого рівня майстерності, то змусили б заговорити про нього цілий світ!»</i>

Продовження таблиці 4.11

Славетна співачка, артистка	С.168; 214; 220	<i>Соломія Крушельницька виконувала провідні партії в 64 операх на сценах найпрестижніших театрів світу. Сольні концерти вона завжди закінчувала виконанням українських народних пісень. Так велика українка вишанувала свій народ.</i>
Видатна поетеса	С. 61; 63	<i>Лариса Петрівна Косач – таке справжнє ім'я видатної письменниці Лесі Українки. З дитинства вона багато читала, вільно володіла кількома європейськими мовами. Перший вірш дівчинка написала в дев'ятилітньому віці. А коли Лесі Українці було тринадцять, її поезії вже надрукували у львівському журналі «Зоря».</i>
Учений-педагог, громадська діячка	С. 106; 108	<i>Софія Русова, шведка за походженням, присвятила своє життя українській педагогіці й освіті.</i>
Вчителька	С. 7; 44; 89; 152; 253; 255	<i>З малими дітьми кожній матері нелегко. А коли мати ще й вчителька?</i>
Матір	С. 7; 49; 108; 194; 205; 238; 250-251; 253	<i>Життєві ситуації, відтворені в діалогах з дітьми.</i>
Бабуся, наставниця, мудра порадиця	С. 9; 14; 17; 19; 23; 31; 36; 65; 84; 87; 94; 101; 112; 116; 124; 132; 148; 153; 160; 163; 172; 175; 194; 216	<i>У розмовах з онукою Ясею та внуком Дмитриком пояснює значення українських фразеологізмів.</i>
Майстер своєї справи, господиня	С. 51; 194	<i>Життєві ситуації, відтворені в жанрі бувальщини.</i>
Жіноча мода	С. 97	<i>У новітній історії початок моді на жіночі штани поклали американки, які в 40-х роках ХХ століття запропонували перші моделі брюк.</i>
Дочка/онука/сестра	С. 9; 14; 17; 19; 23; 31; 36; 65; 84; 87; 94; 101; 112; 116; 124; 132; 148; 153; 160; 163; 172; 175; 194; 216; 266	<i>Завжди, тільки-но бачив їх удвох, я відразу світлішав. Бачив же переважно вранці, коли вони, тримаючись за руки, йшли до школи... Брат-десятикласник і сестричка-першокласниця.</i>
Учениця, жартівлива й допитлива подруга	С. 73; 241; 254	<i>Життєві ситуації, відтворені в жанрі бувальщини або анекдоту.</i>
Співрозмовниця, учасниця ігор	С. 22-23; 232	<i>Опис народної гри «Маринка», де умови пояснено для двох дівчаток.</i>

З таблиць помітно, що образні втілення чоловіків та жінок у *Підручнику 2* на текстовому рівні майже врівноважені кількісно (17 типових чоловічих образів до 13 жіночих) й тематично близькі. Порівняймо, наприклад, деякі тематичні блоки з таблиць: *мудрий володар – мудра правителька; митець, художник – славетна художниця, творча особистість; учитель, наставник – вчителька; син / онук / брат – дочка / онука / сестра; винахідник, учений – учений-педагог, громадська діячка; батько – матір; дідусь – бабуся, наставниця, мудра порадиця*. І хоч кількісно переважають тексти з чоловічими образами, все-таки вважаємо, що є підстави для висновку про гендерну рівновагу в дискурсивному просторі підручника С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичової.

Ще один можливий рівень залучення гендерного компонента до структури підручника мови – це рівень методичного апарату. Проаналізуємо завдання та вправи з підручників, що спрямовані на моделювання життєвих ситуацій, на прикладі яких автори пропонують дітям вправлятися в застосуванні отриманих мовних знань (до аналізу залучили матеріали вступних уроків, тем «Повторення, узагальнення та поглиблення вивченого» й «Лексикологія»; у *Підручнику 1* це с. 8 – 91; у *Підручнику 2* – с. 6 – 57, а також матеріали до уроків розвитку мовлення, зокрема складання діалогів у *Підручнику 2* на с. 232 – 234). До уваги брали вправи та завдання, у яких автори пропонують учням або скласти власне висловлення (усно чи письмово), або розіграти з однокласниками діалог.

Варто зазначити, що в обох підручниках переважають гендерно нейтральні формулювання на кшталт: *Складіть і запишіть висловлювання на тему «Не бійтесь заглядати у словник»* [Глазова, Кузнецов 2006: 13]; *Напишіть твір-роздум за поданими початковими фразами «Школа для мене – це...», «Пригадую перший день, коли...», «Я навчаюся, щоб...», «Роки шкільного життя не варто марнувати, бо...»* [Єрмоленко, Сичова 2006: 20]. Чимало завдань в обох підручниках пропонують теми висловлень на вибір, пор.: *Складіть опис кімнати, у якій міг би жити ваш улюблений*

літературний або історичний герой. Домисливши до опису зачин та кінцівку, напишіть твір «Тут міг би жити...» (князь Святослав, Русалонька, Гаррі Поттер...) [Глазова, Кузнецов 2006: 71]; Складіть твір-мініатюру на одну з тем: «Моя майбутня професія», «Мій тато – програміст (менеджер, автослюсар, юрист...)», «Моя мама – продавець (редактор, модельєр, кондитер...)». Використовуйте слова-професіоналізми [Єрмоленко, Сичова 2006: 50]. Вправи, які передбачають складання діалогів, в обох підручниках пропонують ситуації, у яких спілкуються діти (син / донька) з батьками (матір'ю / батьком), однокласники / однокласниці, друзі / подруги, пор.: 1) Використавши деякі з поданих у рамці слів і словосполучень, складіть і попарно розіграйте діалоги, що могли б відбутися між:

– дівчатками-однокласницями, одна з яких відвідала улюблену вчительку;

– хлопцями, одному з яких пощастило побувати у гостях в улюбленого спортсмена;

– дівчинкою, яка допомагала переїжджати в нове помешкання своїй бабусі, та її сусідкою [Глазова, Кузнецов 2006: 68]; 2) Складіть і розіграйте телефонний діалог до однієї із запропонованих ситуацій.

1. Ліфт, яким ви їхали, зупинився. Ви просите допомоги через переговорний пристрій.

2. Ви передасте повідомлення для мами, що затримується на репетиції фольклорного ансамблю.

3. Ви з другом домовляєтеся піти на риболовлю [Єрмоленко, Сичова 2006: 233].

Проаналізовані приклади дають підстави для висновку, що методичний апарат обох підручників є гендерно нейтральним, оскільки здебільшого надає учням можливість вибирати тему висловлення. Аналізовані підручники завданнями та вправами, що передбачають створення власних висловлень, не нав'язують учням гендерних стереотипів, орієнтують їх на використання мови в різноманітних життєвих ситуаціях.

Насамкінець зупинімося на ілюстративному компоненті підручників мови. Варто зазначити, що авторські колективи та видавництва реалізовували різні підходи до ілюстрування. Так, *Підручник 1* оздоблено репродукціями, більшість з яких мають текстівки-підписи, де вказано художника та назву твору; натомість *Підручник 2* ілюстровано малюнками, виконаними спеціально до текстів цієї навчальної книжки. З огляду на це не вважаємо доцільним застосовувати порівняльний аналіз ілюстративних матеріалів. Спробуймо лише з'ясувати кількість зорових образів жінок та чоловіків. Цю інформацію узагальнено в таблиці 4.12.

Таблиця 4.12

Розподіл зорових образів в аналізованих підручниках (гендерний аспект)

Підручники	Зорові образи		
	жінки	чоловіки	жінки, чоловіки разом
Глазової О. П., Кузнецова Ю. Б.	17	19	14
Єрмоленко С. Я., Сичової В. Т.	27	63	12

Аналіз підручників української мови для 6 класу, опублікованих 2006 р., дає підстави для висновку, що дискурсивний простір обох навчальних книжок є гендерно нейтральним. Щоправда, автори не уникли окремих гендерно некоректних згадувань, певної диспропорції в репрезентації жінок та чоловіків: у підручнику О. П. Глазової, Ю. Б. Кузнецова це особливо помітно в цитуванні окремих речень та на текстовому рівні, а в підручнику С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичової – на рівні ілюстрацій, де переважають чоловічі зорові образи. Водночас варто відзначити й позитивні тенденції: прагнення авторів обох підручників дотримуватися паритетності статей у завданнях, спрямованих на формування комунікативної компетенції, а в підручнику С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичової – актуалізація гендерно чутливої проблематики в текстовому компоненті, створення засобами текстів вправ широкої палітри образів жінок та чоловіків,

що відповідають історичному минулому й сьогоденню України та сприяють утвердженню ідеї рівності статей.

Здійснений аналіз та висновки, яких дійшли на його підставі, заперечують узагальнення про те, що «більшість текстів шкільних підручників мають андроцентричну орієнтацію» та що «автори підручників... використовують сексистські практики» [*Основи теорії гендеру 2004*: 472], натомість актуалізують дослідження власне лінгвальних ресурсів для здійснення мовних реформ – аби в результаті не постали мертві «новоязи» (тоталітарні мови [*Єрмоленко 1995*: 14]), створені для підміни реального життя, коли один мовний міф замінюється іншим.

Висновки до Розділу 4

Мовну ситуацію у сфері шкільної освіти відбито на стані мови, якою послуговуються учасники педагогічного дискурсу. Той образ школи, який постає в мовній свідомості підлітків, визначено не тільки індивідуальними й поколіннєвими особливостями психічного розвитку та закономірностями соціалізації, а й умовами функціонування мов у навчальних закладах, власне станом мови, зумовленим конфігурацією загальнодержавної мовної ситуації. Зокрема, результати асоціативного експерименту, що дають змогу аналізувати профілі мовної свідомості українських школярів, засвідчують двомовність навчальних закладів навіть для регіонів, де реальне використання української мови в освітньому процесі близьке до даних статистики (від 90 % до 99 % учнів охоплено українськомовним навчанням). Свідченням цього є високий відсоток росіянізмів серед одиниць шкільного жаргону навіть у Західному регіоні. Помітним є використання школярами російських сленгізмів, а також російських словотвірних моделей. Бідність жаргонного вокабуляру підлітків, активне вживання російських з походження жаргонних одиниць, англіцизмів та росіянізмів у неформальному міжособистісному спілкуванні зумовлено деформацією загальнодержавної мовної ситуації, успадкованої від попередніх історичних епох, унаслідок чого відбулося

витіснення української мови зі сфери неформальної міської комунікації, експансією російської мови у сфері масової культури, ЗМІ, Інтернеті.

Аналіз результатів цільового опитування школярів дав змогу уточнити вікові закономірності мовного розвитку, з'ясувати динаміку мовних процесів, зокрема виявити закономірності поширення некодифікованих мовних субкодів, одна з яких – істотне «омолодження» жаргонного мовлення. На підставі спостережень з'ясовано, що схильність до маркування осіб прізвишками виявляється в різні періоди підліткового віку неоднаково: молодші підлітки вигадливіші, натомість у новотворах старшокласників виразніший оцінний складник і вони більшою мірою узгоджені з тенденціями жаргонотворення.

Перспективність комплексного аналізу мовної ситуації в шкільній освіті обґрунтовано витлумаченням останньої як важливого чинника в трансляції механізмів культурної спадковості. Система шкільної освіти закладає основи суспільних конвенцій, формує розвинуту систему навичок соціальної поведінки, включно із соціально прийнятними нормами і правилами мовного вжитку. З огляду на це до аналізу мовної ситуації маємо підстави залучити і дискурс шкільних підручників. Тексти підручників історії України та української мови проаналізовано з урахуванням фактора адресата, настанови на безумовний авторитет матеріалів підручників, нерівноправного стилю комунікації тощо. Виявлено, зокрема, елементи в текстовому матеріалі підручників для школи, які обґрунтовують, що його конструювання є соціально зумовленим процесом. З огляду на це тексти шкільних підручників співвіднесено з певною соціальною практикою, і саме тексти підручників дають змогу її ідентифікувати.

У межах дослідження мовної ситуації в українській шкільній освіті виявлено елементи тоталітарної мови в українських підручниках як залишкові явища «новомови» радянської епохи. На прикладі текстів трьох поколінь підручників з історії періоду незалежності (1994 р., 2005 р., 2010 р.) з'ясовано, які риси тоталітарного дискурсу мають найбільшу стійкість,

зберігаючи роль конструктів картини світу, що постає у свідомості молоді за посередництва навчальних текстів. Найбільшу стійкість виявляють такі елементи радянського тоталітарного дискурсу: засилля штампів (*відігравати важливу, величезну, велику роль; зробити вагомий внесок; бути помітною віхою* тощо), уживання перефразованих гасел, виклад єдиної, цілісної, неускладненої суперечностями картини історії в єдиному загальнодержавному підручнику, де історична правда є аргументом, що виправдовує певну місію народу, виклад матеріалу в категоріях боротьби, монологічність викладу, перебільшений емоційний вплив на учня, завуальованість авторської позиції, номіналізація та надуживання пасивними конструкціями, уживання слів і граматичних конструкцій, не властивих граматичній системі української мови, що мало на меті її штучне наближення до мови російської. У структурі тоталітарного підручника зазвичай немає таких елементів (рубрик, запитань чи завдань), що передбачають особисту реакцію учня. Документальні матеріали та ілюстрації подано мінімально, мінімізовано також позатекстові елементи, серед запитань переважають репродуктивні, бракує розвивальних, проблемних, дискусійних завдань. Найбільш показовими з погляду відтворення елементів тоталітарної мови є підручники з історії 90-х рр. У підручниках наступних поколінь значну частину тоталітарної спадщини подолано.

Мова шкільних підручників об'єктивно свідчать про ціннісні пріоритети соціуму, у якому вони побутують, рівень стереотипізації суспільної свідомості, зрештою – про рівень культури суспільства, причому не той, який декларовано як кінцеву мету освіти й виховання, а той, відповідно до якого живуть реальні користувачі цих текстів.

Аналіз текстів шкільних підручників у гендерному аспекті свідчить про тенденцію до вирівнювання позицій статей у різних сферах людської життєдіяльності, однак зображення поведінки, діяльності та соціальних ролей загалом є традиційним, через що й не позбавленим стереотипів та упереджень.

ВИСНОВКИ

Мовну ситуацію в українській шкільній освіті на початку XXI ст. визначено як умови і стан функціонування державної української мови та мов національних меншин, зокрема російської як найбільш поширеної в неформальному спілкуванні, задля задоволення комунікативних потреб в освітньому процесі. Таке витлумачення дало змогу випрацювати концепцію взаємодії компонентів мовної ситуації в освітній галузі мовно неоднорідного посттоталітарного суспільства на етапі розбудови незалежної держави.

Мовна ситуація в українській шкільній освіті, для якої характерне, попри офіційність державного статусу української мови й переконливе формальне домінування, поширення в різних пропорціях координативного, субординативного та змішаного білінгвізму, диглосії, дифузне проникнення інтерферентних явищ та елементів змішаного мовного коду (суржику), зумовлена обставинами суспільно-політичного розвитку України, умовами функціонування української мови впродовж тривало періоду бездержавності, сформованими в попередні історичні періоди демографічними особливостями, вектором процесів урбанізації та розвитком економіки. На підставі аналізу результатів масового опитування, проведеного в межах проєкту «Бі- та мультилінгвізм: між інтенсифікацією та розв'язанням конфлікту. Етнолінгвістичні конфлікти, мовна політика і контактні ситуації в пострадянських Україні і Росії» (2017 р.), результатів цільового опитування старшокласників, спостереження за реальною мовною практикою вчителів та учнів, аналізу текстів шкільних підручників обґрунтовано, що конфігурацію мовної ситуації в шкільній освіті в незалежній Україні успадковано від радянського періоду, хоч статистичні її параметри за роки незалежності істотно змінилися. Спадковість і тяглість у розвитку мовної ситуації на різних рівнях української шкільної освіти виявляються по-різному: якщо на формальному рівні за роки незалежності відбулося істотне розширення мережі загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання

в усіх регіонах держави, що дало змогу охопити українськомовною освітою майже 90 % учнів (на 1991 р. цей показник становив 49,3 %), то на рівні реальної комунікації мовне середовище для більшої частини держави, крім Західного регіону, і досі залишається двомовним, оскільки в ньому в різних пропорціях уживаними є дві мови – українська як мова навчання і російська як мова неформального спілкування.

Аналіз нормативних документів, які регулюють використання мов у системі шкільної освіти в незалежній Україні, відображає помітну політизацію питання застосування мов у школах, його залежність від політичної кон'юнктури, про що свідчить, зокрема, рішення про скасування норми про обов'язковий мовний режим 2010 р. або розпорядження 2012 р. про обов'язкове вивчення другої іноземної мови, роль якої могла виконувати мова національної меншини, зокрема російська. Суспільно-політичні процеси в Україні позначилися на мовній політиці держави, що зумовило її формалізацію процесу переведення шкіл з російської мови викладання на українську, відставання політики держави від очікувань суспільства.

Статистичні параметри мовної ситуації свідчать про позитивну динаміку в процесі удержавлення української мови в системі шкільної освіти, що виявляється передусім у вирівнюванні мовної ситуації відповідно до етнічного складу населення в регіонах та державі загалом. Цю тенденцію підтверджують показники зростання кількості учнів, залучених до навчання українською мовою від 1991 р. до 2017 р.: (49,3 % і 89,7 % відповідно). Результати масового опитування дають підстави констатувати, що саме сферу шкільної освіти громадяни України оцінюють як найбільш українізовану (так вважають 41,5 % опитаних; за десять років цей показник зріс на 10 %, що є об'єктивним підтвердженням зміцнення позиції української мови в школі). Поступовій гармонізації мовної ситуації у сфері шкільної освіти сприяло й повернення до шкіл національних меншин обов'язкового уроку української мови, вилученого з їхніх навчальних планів наприкінці 50-х рр. минулого століття.

На підставі аналізу результатів масового опитування в регіональному вимірі можемо констатувати зростання престижу української мови як мови навчання, що позначилося на оцінці респондентами мовної ситуації у сфері шкільної освіти, особливо у Центрі та на Півночі держави: якщо у 2006 р. середовище шкіл оцінювали як здебільшого українськомовне в Центрі 48 %, а на Півночі – 15 % респондентів, то 2017 р. – 82 % і 75 % відповідно. Ця тенденція дає підстави прогнозувати, що перспективи гармонізації мовної ситуації у сфері шкільної освіти варто пов'язувати з подальшим піднесенням престижу української мови як державної.

Аналіз статистичних параметрів мовної ситуації в українській шкільній освіті в діячності дав змогу виявити зміни в засобах реалізації національно-мовної політики в СРСР, коли й було сформовано мовну ситуацію в тій конфігурації, у якій її успадкувала незалежна Україна. Кількісні параметри мовної ситуації в шкільній освіті відбивають фактичну етнічну неповноту української мови, бо лише впродовж останнього десятиліття в Україні кількість учнів, які навчаються українською, стала відповідати етнічному складу населення і реальним потребам суспільства. Що ж до навчання в школах мовами національних меншин, то доводиться констатувати, що шкільна освіта поки що не стала інструментом утвердження української мови як мови міжнаціонального спілкування в державі. Розпорядження про зміни в навчальних планах шкіл з викладанням мовами національних меншин, відповідно до якого передбачено вивчення української мови як обов'язкового навчального предмета, було першочерговим регулятивним заходом, ефективність якого, однак, залежала від багатьох чинників (запровадження сучасних комунікативних методик вивчення державної мови, поступове збільшення обсягу предметів, які викладають державною мовою, модернізація системи перепідготовки і заохочень учителів, які викладають українською, тощо), які не було враховано. Це спричинило формалізацію вивчення української мови як державної, що, зрештою, зумовило низький

рівень володіння нею випускниками шкіл національних меншин і призвело до загострення мовного конфлікту в системі освіти.

Результати масового опитування дають підстави для висновку про істотну нерівномірність мовної ситуації у сфері шкільної освіти за регіонами: якщо на Заході України мовне середовище шкіл оцінюють як цілком українськомовне 96 % опитаних, що майже збігається з офіційною статистикою кількості учнів, які навчаються українською (цей показник становить 97,8 %), у Центрі – 82 % (навчаються українською 99 %), на Півночі – 75 % (навчаються українською 98,4 %), то на Сході і Півдні незбіжність оцінки респондентами і даних офіційної статистики істотніша: 35 % проти 71 % за статистикою і 49 % проти 82,2 % відповідно. Регіональні відмінності видаються іще контрастнішими, якщо порівнювати оцінку за відповіддю «Майже всі» стосовно кількості мовців, які користуються в школах українською: різниця між крайніми показниками на Заході і Сході в цій відповіді становить майже 75 % (87 % і 13 % відповідно).

Характер і масштаби відмінностей у сприйнятті мовної ситуації в шкільній освіті в регіональному вимірі не можна пояснити регулятивними механізмами або тим, що в регіонах упроваджують різні моделі застосування мов у закладах освіти, саме тому є підстави вважати виявлену нерівномірність наслідком постколоніальної деформації, яку поки що не подолано. Незбіжність оцінки мешканців різних регіонів корелює із мовною ситуацією в них, відбиває поширені там панівні настанови щодо мов. Зумовлена вона й залежністю ставлення й оцінки респондентів від особистих мовних преференцій, індивідуального досвіду навчання та поширених у суспільстві стереотипних уявлень про належний рівень мовної освіти, що так само корелює із мовною ситуацією в регіонах.

Результати масового опитування дали змогу виявити істотну відмінність в оцінці мовного середовища загальноосвітніх навчальних закладів у місті та селі. Якщо за одновимірним розподілом кількість тих, хто вважає, що в загальноосвітніх школах майже всі послуговуються

українською мовою, становить 41,5 %, то серед мешканців обласних центрів, а також столиці таких є 24 % (у містах із чисельністю населення понад 100 тис. респондентів, які переконані, що в школах майже всі говорять українською, – 17 %). У поселеннях із меншою кількістю мешканців простежується зростання показника українськомовності зі зменшенням чисельності населення: серед мешканців міст із чисельністю від 50 до 100 тис. тих, хто обрав відповідь «Майже всі», є 34 %; більше половини таких (52 %) серед респондентів, які проживають у невеликих містечках із населенням менше 20 тис.; найбільше – серед мешканців сіл: майже 66 %. Така незбіжність результатів за типом поселення відповідає особливостям мовної ситуації в Україні: у великих містах і промислових центрах переважає російська мова, у селах – українська, у невеликих містах співвідношення двох мов приблизно однакове. Аналіз умов функціонування української мови в системі шкільної освіти дає підстави припускати, що повільне вирівнювання мовної ситуації в шкільній освіті за ознакою «місто – село» є наслідком непослідовного дотримання вимог, які регулюють використання мов у закладах освіти – і міських, і сільських, що обґрунтовує потребу більш активної державної мовної політики в окресленій царині.

Формалізм заходів з українізації шкільної освіти в перші роки незалежності зумовив зростання невідповідності між даними статистики та реальними фактами використання мов у школі. Якщо статистичні показники дають підстави характеризувати мовну ситуацію в українській шкільній освіті як здебільшого монолінгвальну, то соціолінгвістичні зрізи якості мовного середовища в школах, проведених у межах різних досліджень від 2000 р., фіксують його двомовність на більшій частині території України, крім Західного регіону, навіть для тих закладів, статус яких задекларовано як одномовний (з українською мовою навчання). Варто зазначити, що ця невідповідність корелює з мовною ситуацією в державі загалом, а отже, є об'єктивно зумовленою.

Водночас виявлену невідповідність спричинено й суб'єктивними

чинниками: результати анкетування свідчать про низький рівень регламентованості сфери шкільної освіти в застосуванні мов, пасивність держави в питаннях контролю за дотриманням мовного законодавства. Унаслідок цього практика використання мов у загальноосвітніх навчальних закладах формується стихійно і залежить від мовної ситуації в регіоні, що посилює дифузність мовного середовища шкіл. Крім того, не завжди відповідає потребам життя й система мовної освіти, яка не враховує реальну мовну ситуацію і рівень практичного володіння мовами школярами, що ускладнює процес навчання мов, знижуючи його ефективність.

Результати масового опитування, проведеного в межах проєкту Фонду Фольксваген, підтверджують загальний висновок про білінгвізм мовного середовища шкіл: кількість тих, хто чує не саму лише українську мову або взагалі не чує української в школах, становить 48,5 %, що не відповідає статистичним даним про кількість школярів, охоплених українськомовним навчанням.

Однією з найменш досліджених закономірностей, засвідчених результатами масового опитування, виявилася та, що дає підстави пов'язувати оцінку мовцями мовного середовища сучасних українських шкіл з їхньою повсякденною мовною поведінкою: ті респонденти, які в повсякденні користуються російською мовою, схильні вважати мовне середовище шкіл помітно менш українськомовним, ніж ті, для яких мовою повсякденного спілкування є українська. Отримані дані, які засвідчують, що оцінка в групах респондентів за мовою повсякдення відрізняється від даних за одновимірним розподілом щонайменше на 20 %, обґрунтовують доцільність глибшого дослідження виявленої тенденції із застосуванням цільового анкетування. Таке опитування серед школярів-старшокласників, проведене в містах, які належать до зони найбільшого поширення інтерферентних явищ унаслідок взаємодії української та російської мов, що супроводжується вживанням так званого суржику, засвідчило, що діти по-різному оцінюють мовне середовище шкіл навіть у межах одного населеного

пункту. Відмінності у висновках про характер мовної взаємодії в школі корелюють із їхнім індивідуальним вибором української чи російської мови в конкретних комунікативних ситуаціях.

Для оцінки мовної ситуації у сфері шкільної освіти в аспекті потенційних заходів мовної політики, узагальненої на підставі результатів масового опитування, характерна менша незбіжність порівняно з даними, які стосуються реального функціонування мов у системі шкільної освіти. Чітко розмежовуючи сферу приватної й офіційної комунікації, респонденти ставлять високі вимоги до керівників навчальних закладів, учителів, які, на думку більшості, мають у своїй професійній діяльності користуватися державною українською мовою, що сприятиме і якості власне мовної освіти.

За даними опитування, за одновимірним розподілом майже 80 % респондентів підтримують обов'язкове викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти, понад 70 % висловлюють підтримку запровадженню обов'язкового мовного режиму в школах, що істотно перевищує аналогічні показники, отримані 10 років тому (63 % і 33 % відповідно). Такі кардинальні зрушення в суспільній свідомості в ставленні до мови навчання створюють позитивне тло для запровадження послідовних кроків з розширення функціонування української мови у сфері освіти.

Результати масового опитування дають підстави для констатації і тривожної тенденції, яка виявляється в помітних відмінностях на загальному тлі оцінок і настроїв мешканців Півдня: навіть на запитання про обов'язковість викладання українською мовою в державних школах у цьому регіоні рівень підтримки нижчий від показника загалом у державі на понад 25 % (інші можливі регулятивні заходи мають іще нижчий рівень підтримки).

Істотні відмінності характерні для відповідей респондентів на запитання про бажану мову освіти для дітей чи майбутніх дітей: якщо на Заході респонденти майже однотайні в тому, щоб навчати своїх дітей українською мовою (90,4 %), то на Сході та Півдні прихильником українськомовної освіти є тільки кожен четвертий: 23,2 % і 26,4 %

відповідно. Навіть у Центрі та на Півночі, де відбулися істотні позитивні зрушення в ставленні до української мови, ті, хто хоче своїх дітей навчати здебільшого українською мовою, становлять трохи більше половини населення: майже 58 % у центральних областях і 54,5 % – у північних. На Сході та Півдні більш популярною є двомовна освіта: її прагнуть відповідно 43 % і 40,5 % респондентів. Понад третину населення бажаною для своїх дітей вважають освіту українською і російською мовами в Центрі (37,4 %) та на Півночі (34 %). Майже кожен десятий бажає двомовної освіти для своїх дітей на Заході. Найбільша кількість прихильників освіти російською мовою мешкає на Півдні країни – таких тут виявилось понад 28 %. Високий її показник характерний і для східних регіонів – майже 24 %, притому, що на Півночі хотіли б навчати дітей російською 6,7 %, у Центрі – 1,7 % опитаних.

Українсько-російський білінгвізм мовного середовища шкіл, характерний для багатьох регіонів України, впливає на мовну поведінку учасників педагогічного дискурсу, що виявляється в значно більшій (порівняно з одномовними ситуаціями) варіативності її типів і, як наслідок, у неоднорідності мовного простору в закладах освіти. Результати цільового опитування засвідчують, що двомовними, щоправда, з різним рівнем компетентності в українській і російській мовах, є всі українські школярі підліткового віку, хоч на підставі анкет зробити висновок про характер використання мов у різноманітних ситуаціях шкільного навчання не можна. Ідеться радше про перебування у двомовній ситуації, коли російська та українська мова використовуються одночасно, проте різними комунікантами: один говорить українською, а інший – російською, не перемикаючись на код співрозмовника. Двомовні практики, до яких удаються підлітки, стають активнішими відповідно до розширення кола соціальних контактів: спілкуючись з друзями, перемикається на російську мову кожен п'ятий українськомовний підліток із Житомира і Черкас, кожен третій киянин, майже половина школярів з Білої Церкви і шість із десяти полтавців. Такі

дані корелюють із мовною ситуацією в містах проведення анкетування і настановами мовців щодо мов.

Ще вищий рівень двомовності школярів з базовою українською мовою в ситуаціях пасивного використання мов: пошуку інформації в Інтернеті, читанні та перегляді кінофільмів: зрідка використовують російську з цією метою від третини до двох третин опитаних українськомовних підлітків.

Отримані результати анкетування підлітків корелюють із результатами масового опитування, які фіксують амбівалентне ставлення українського суспільства до двомовності. Формуванню такого ставлення школярів почасти сприяє й мовна поведінка вчителів. У певних ситуаціях шкільного спілкування вчителі використовують російську мову за спостереженнями 50 % українськомовних учнів в Житомирі, 61 % – у Києві, 76 % – у Білій Церкві, 85 % – у Полтаві, 54 % – у Черкасах.

На підставі аналізу анкет старшокласників, зібраних у межах цільового опитування, зроблено висновок про координативний білінгвізм більшості російськомовних школярів, які навчаються в українських школах. Виявлено тенденцію до зростання показника комфортності навчання підлітків з функційно першою російською мовою в українськомовній школі. Досвід активного використання української мови в умовах українськомовної школи в офіційній та напівофіційній комунікації російськомовними підлітками варто розглядати як механізм зміцнення її комунікативної потужності, що створює потенційні умови переходу на українську і в інших комунікативних сферах.

Кількісна неспівмірність груп за типом мовної поведінки школярів у різних містах корелює із мовною ситуацією в регіонах, а також зумовлена змінами мовної ситуації в державі, що відбулися впродовж часу, поки тривало дослідження.

На підставі спостережень і результатів цільового опитування типи мовної поведінки школярів витлумачено як типи пристосування до мовного середовища школи. Називали їх за рівнем мовної адаптації: 1) природний

комфортний (українськомовні діти в українськомовному середовищі або російськомовні діти в російськомовному середовищі); 2) природний некомфортний (українськомовні діти в українськомовній школі, які обирають для спілкування з однолітками російську мову, через те що вона домінує в неформальній комунікації підлітків і у зв'язку з цим сприймається ними як престижніша; зворотна ситуація – російськомовні діти в російській школі, які обирають для спілкування з однолітками українську мову як престижнішу для неформальної комунікації, – для України не є реальною); 3) добре адаптований комфортний (російськомовні діти в українськомовному середовищі, які вільно перемикають коди залежно від ситуації, не відчуваючи при цьому дискомфорту й труднощів; зауважимо, що зворотна модель – українськомовні діти, добре адаптовані в російськомовній школі, була поширеною за радянських часів, проте не є типовою для сучасної України); 4) не цілком адаптований комфортний (російськомовні діти в українськомовній школі, які досить вільно перемикають коди залежно від ситуації, але припускаються великої кількості різнотипних мовних помилок або, зрідка, вдаються до мовного змішування; інколи такі діти «забувають» автоматично перемкнути коди, але роблять це одразу після нагадування); 5) слабо адаптований некомфортний (російськомовні діти в українськомовній школі, яким важко перемикати коди, вдаються до мовного змішування; надзвичайно погано пишуть українською мовою, їм важко переказувати українські тексти); 6) неадаптований некомфортний (російськомовні або українськомовні діти, які не здатні до перемикання кодів в іншомовному оточенні – за українських реалій це радше гіпотетичний тип).

Результати анкетування старшокласників дають підстави констатувати, що російськомовність щонайменше третини з них є результатом дії деформаційних чинників на мовну ситуацію в Україні, адже близько 30 % опитаних з функційно першою російською мовою, спілкуючись із бабусями та дідусями, а також іншими родичами, користуються українською мовою, що свідчить про зміну мови (з української на російську) тільки в поколінні

батьків. Як вияв деформацій мовної ситуації в освіті потрактовано й поширеність двомовних практик учителів відповідно до мовної ситуації в конкретних регіонах, що суперечить нормативним приписам про використання державної мови в закладах освіти. У супереч поширеній думці про те, що російською вчителі користуються здебільшого на перервах та в позаурочних заходах, респонденти свідчать про такі ситуації й на уроках.

Залишкові явища тоталітарної педагогіки зумовили утвердження в школах подвійних стандартів. Маркерами педагогічного дискурсу в українській школі дотепер є стандартизовані словосполучення, мовні штампи, які виникли в радянську епоху, поширення своєрідного варіанта науково-навчального підстилю, чимало елементів якого скальковані з відповідного підстилю російської мови.

На підставі комплексного аналізу мовної ситуації в українській шкільній освіті виявлено елементи тоталітарної мови в українських підручниках як залишкові явища «новомови» радянської епохи. На прикладі текстів трьох поколінь підручників з історії періоду незалежності (1994 р., 2005 р., 2010 р.) з'ясовано, що найбільшу стійкість мають такі риси тоталітарного дискурсу: засилля штамтів, уживання перефразованих гасел, виклад єдиної, цілісної, неускладненої суперечностями картини історії в єдиному загальнодержавному підручнику, виклад матеріалу в категоріях боротьби, монологічність викладу, перебільшений емоційний вплив на учня, завуальованість авторської позиції, номіналізація та надуживання пасивними конструкціями, уживання слів і граматичних конструкцій, не властивих граматичній системі української мови. Найбільш показовими з погляду відтворення елементів тоталітарної мови є підручники з історії 90-х рр. У підручниках наступних поколінь значну частину тоталітарної спадщини подолано.

Подолання тоталітарної спадщини в педагогічному дискурсі відбувається шляхом упровадження в структурі підручника таких елементів (рубрик, запитань чи завдань), що передбачають особисту реакцію учня,

широкого використання документальних матеріалів та ілюстрацій, позатекстових елементів (схем, таблиць, діаграм), збільшення кількості розвивальних, проблемних, дискусійних завдань і запитань, посиленням комунікативного складника текстів, посиленням вимог до якості мови підручників і впровадженням механізмів відповідальності видавців за якість навчальної літератури.

У процесі дослідження встановлено, що основною умовою гармонізації мовної ситуації у сфері шкільної освіти в Україні є активна мовна політика держави, спрямована на комунікативне употужнення державної української мови. Механізмами регулювання мовної взаємодії в загальноосвітніх навчальних закладах є послідовне дотримання мовного режиму в них, посилення відповідальності педагогічних працівників за якість мови, якою вони користуються в навчальному процесі, підвищення мовної компетенції вчителів, модернізація мовної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абдюкова 2000* : Абдюкова Н. В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Київ, 2000. 19 с.
2. *Ажеж 2003* : Ажеж Клод. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. Пер. с фр. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 304 с.
3. *Ажнюк 1999* : Ажнюк Б. М. Мовна єдність нації: діаспора й Україна. Київ, 1999. 450 с.
4. *Ажнюк 2014* : Ажнюк Б. Проблема мовних прав у сучасній соціолінгвістиці. *Мовні права в сучасному світі (Збірник наукових праць)*. Ужгород, 2014. С. 22 – 36.
5. *Алпатов 1997* : Алпатов В. М. 150 языков и политика. 1917 – 1997. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. Москва: Ин-т востоковедения РАН, 1997. 192 с.
6. *Аналітичний звіт* : Аналітичний звіт за результатами незалежного освітнього аудиту. URL: <https://monitoring.in.ua/up/files/portfolio/000229.pdf>
7. *Арутюнова 2012* : Арутюнова М. А. Языковая политика и статус русского языка в СССР и государствах постсоветского пространства. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 25. Международные отношения и мировая политика*. 2012. № 1. С. 155 – 178.
8. *Бабич 2012* : Бабич Н. Мовлення міста і села: конфлікт форми і змісту. *Мова і суспільство*. 2012. Вип. 3. С. 265 – 270.
9. *Базовий навчальний план 1999* : Базовий навчальний план загальноосвітньої школи I–III ступенів. URL: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/Oficial_documents/1999_Uch_plan_shkoly.djvu
10. *Базовий навчальний план 1994* : Базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи з польською, румунською, угорською та іншими національними мовами на 1994 / 1995 навчальний рік. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1994. № 10. С. 16 – 17.

11. *Базовий навчальний план 1994а* : Базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання на 1994/1995 навчальний рік. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1994. № 10. С. 8 – 9.
12. *Балабуха 2000* : Балабуха К. Мовна ситуація на Харківщині. *Державність української мови і мовний досвід світу (Матеріали Міжнародної конференції)*. Київ, 2000. С. 139 – 145.
13. *Баханова 2014* : Баханова С. Шкільний підручник з історії як об'єкт історіографічного дослідження. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 4. С. 10 – 16.
14. *Бацевич 2004* : Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. Київ: Вид. центр «Академія», 2004. 344 с.
15. *Белей 2012* : Белей Л. Л. Мовний ландшафт Закарпатської області України початку ХХІ ст.: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2012. 18 с.
16. *Беликов, Крысин 2001* : Беликов В. И., Крысин Л. П. Социолінгвістика: Учебник для вузов. Москва: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. 439 с.
17. *Березівська 2011* : Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 334 с.
18. *Бесага 1996* : Бесага Р. В. Нестандартизовані елементи в українській літературній мові: дис. ... канд. філол. наук. Ужгород, 1996. 241 с.
19. *Бєлова, Ніколенко 2004* : Бєлова А. Д., Ніколенко О. В. Прізвиська: соціокультурний і соціопрагматичний аспекти. *Мовні і концептуальні картини світу: Зб. наук. праць*. Київ, 2004. № 10. С. 11 – 16.
20. *Бікова 2006* : Бікова Н. М. Типи мовної поведінки в мультилінгвальної ситуації: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2006. 20 с.
21. *Біланюк 2001* : Біланюк Л. Підсвідоме ставлення до мов: дзеркало мовної політики. *Урок української*. 2001. № 7. С. 5 – 8.

22. *Богданович 2001* : Богданович Г. Ю. Концептуальная картина мира сквозь призму языковой личности. *Филологические студии*. Симферополь, 2001. № 3. С. 19 – 22.
23. *Боднар 2007* : Боднар Р. В. Соціолект підлітків як субкультура сучасного лінгвосоціуму: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2007. 19 с.
24. *Брага 2011* : Брага І. І. Мовна особистість суржикомовця в інтернет-дискусії. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. Київ : Вид. дім Дмитра Бураго, 2011. Вип. 14. Т. VIII (154). С. 144 – 149.
25. *Брага 2011a* : Брага І. І. Українсько-російський суржик в соціокомунікативній ситуації ринку. *Мова і суспільство: зб. ст. Ред. кол.: Г. Мацюк*. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2010. Вип. 2. 2011. С. 119 – 126.
26. *Брага 2013* : Брага І. І. Термінологізація лексеми суржик: основні тенденції. *Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. Т. 26 (65). № 1. С. 93 – 98.
27. *Брага 2014* : Брага І. І. Мовна особистість носія українсько-російського суржику в його мовних автобіографіях. *Вісник Донецького нац. ун-ту. Серія Б: Гуманітарні науки*. Вип. 1 – 2. 2014. С. 32 – 39.
28. *Брага 2015* : Брага І. І. «Клуб бойового суржику», або Українсько-російській суржик у соціальній мережі Facebook. *Дивослово*. 2015. № 5. С. 32 – 34.
29. *Брага 2015a* : Брага І. І. «Клуб бойового суржику», або Українсько-російській суржик у соціальній мережі Facebook. *Дивослово*. 2015. № 6. С. 35 – 38.
30. *Брицин 2004* : Брицин В. М. Мовна ситуація. Українська мова. Енциклопедія. Видання друге, виправлене і доповнене. Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 361.
31. *Будаев, Чудинов 2007* : Будаев Э. В., Чудинов А. П. Эволюция лингвистической советологии. *Политическая лингвистика*. Екатеринбург, 2007. № 3 (23). С. 22 – 34. URL: <http://politlinguist.ru/materials/pl/23.pdf>

32. *Будаев, Чудинов 2008* : Будаев Э. В., Чудинов А. П. Лингвистическая парасоветология. *Политическая лингвистика*. Екатеринбург, 2008. № 1 (24). С. 10 – 16. URL: <http://politlinguist.ru/materials/pl/24.pdf>
33. *Будаев, Чудинов 2009* : Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. Лингвистическая советология. Екатеринбург, 2009. 292 с. URL: <https://docplayer.ru/27777519-E-v-budaev-a-p-chudinov-lingvisticheskaya-sovetologiya.html>
34. *Бурда 2002* : Бурда Т. М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва): автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2002. 22 с.
35. *Бутенко 1979* : Бутенко Н. П. Словник асоціативних норм української мови. Львів: Вид-во при Львівському держ. ун-ті вид. об'єднання «Вища школа», 1979. 119 с.
36. *В школах України* : В школах України як предмет вивчають 30 мов – Міносвіти. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2305516-v-skolah-ukraini-ak-predmet-vivcaut-30-mov-minosviti>.
37. *Вайнрайх 1999* : Вайнрайх Уриэль. Одноязычие и многоязычие. *Зарубежная лингвистика. III*. Пер. с англ., нем., фр. Общ. ред. В. Ю. Розенцвейга, В. А. Звегинцева, Б. Ю. Городецкого. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1999. С. 7 – 42.
38. *Вахтин, Головкин 2004* : Вахтин Н. Б., Головкин Е. В. Социолингвистика и социология языка. СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2004. 336 с.
39. *Вежбицка 1993* : Вежбицка А. Антитоталитарный язык в Польше: механизмы языковой самообороны. *Вопросы языкознания*. 1993. № 4. С. 107 – 125.
40. *Виденов 2000* : Виденов М. Увод в социолингвистиката. София: Делфи, 2000. 318 с.
41. *Випуск видавничої продукції 2012* : Випуск видавничої продукції в Україні в 2012 році. URL: <http://www.ukrbook.net/>.

42. *Вишняк 2008* : Вишняк О. І. Динаміка мовної ситуації в Україні. *Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом*. Київ: ІПіЕНД імені І. Ф. Кураса НАН України, 2008. С. 75 – 85.
43. *Вишняк 2008а* : Вишняк О. І. Методики соціологічних досліджень функціонування та статусу мов в Україні. *Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом*. Київ: ІПіЕНД імені І. Ф. Кураса НАН України, 2008. С. 34 – 48.
44. *Вишняк 2009* : Вишняк О. Мовна ситуація та статус мов в Україні: динаміка, проблеми, перспективи (соціологічний аналіз). Київ: Інститут соціології НАН України, 2009. 175 с.
45. *Відомість* : Відомість про кількість годин, відведених на вивчення української і російської мов у середніх загальноосвітніх школах на 1973 / 74 навчальний рік. *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 334.
46. *Відповіді респондентів* : Відповіді респондентів на запитання анкети (одновимірний розподіл, %). *Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації. За ред. Юліане Бестерс-Дільтер*. Київ: Вид-дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С. 345.
47. *Вплив ЗМІ* : Вплив ЗМІ на підростаюче покоління і формування комп'ютерної залежності у підлітків. URL: <https://www.unian.ua/politics/715610-sotsiologi-vidali-sumni-novini-dlya-gazet-i-radio-opituvannya.html>
48. *Врублевська 2004* : Врублевська Г. Й. Лінгвокреативні процеси формування молодіжного жаргону. *Вісник Житомирського пед. ун-ту*. 2004. № 14. С. 186 – 187.
49. *Галунова 2004* : Галунова Н. Н. Гендерный параметр в изучении ассоциативно-вербального поведения детей в раннем онтогенезе. *Культура народов Причерноморья*. 2004. № 49. Т. 1. С. 125 – 128.

50. *Глазова, Кузнецов 2006* : Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова: Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Зодіак-ЕКО, 2006. 288 с.
51. *Говорун, Кікінеджи 2004* : Говорун Т. В., Кікінеджи О. М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. Київ: Вид. центр «Академія», 2004. 308 с.
52. *Головаха* : Головаха Є. Суспільство має готуватися до позитивних змін. URL: <https://saiup.org.ua/novyny/evgen-golovaha-suspilstvo-maye-gotuvatysya-pozytyvnyh-zmin/>
53. *Голубєва, Геллерштейн 1990* : Голубєва Т. С., Геллерштейн Л. С. Оповідання з історії СРСР для 5 кл.: Підруч. для 5 кл. серед. шк.: 17-те вид., перероб. і допов. Київ: Рад. шк., 1990. 223 с.
54. *Грицак 1996* : Грицак Я. Україна, 1991 – 1995 рр.: нова політична нація. *Схід*. 1996. Ч. 4. С. 13.
55. *Гриценко 2003* : Гриценко П. Проблема критеріїв оцінки мовної ситуації в Україні в останні десятиліття ХХ століття. *Język ukraiński: współczesność – historia*. Red. F. Czyżewski, P. Hrycenko. Lublin, 2003. С. 15 – 23.
56. *Гриценко 2018* : Гриценко П. Українська мова: державна і державотворча. *Український інформаційний простір*. 2018. Число 1. С. 32 – 42. URL: <https://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fukrinfospace.knukim.edu.ua%2Farticle%2Fview%2F141091%2F138220>
57. *Гриценко, Карабанов, Лотоцький 1994* : Гриценко І.С., Карабанов М.М., Лотоцький А.Л. Гомін віків: Навчальний посібник з історії України для 5 класу середньої школи. Київ: РВЦ «Проза», 1994. 191 с.
58. *Грушевський 1991* : Грушевський М. Про старі часи на Україні. Коротка історія України (для першого початку). Київ: АТ Обереги. 1991. 104 с.
59. *Грушевський 1991а* : *Грушевський Михайло*. Про українську мову і українську школу. Передм. Я. П. Гояна. Київ: Веселка, 1991. 46 с.
60. *Гаудіо, Тарасенко 2008* : Гаудіо Сальваторе, Тарасенко Богдана. Суржик: актуальні питання та аналіз конкретного прикладу. *Мовна політика та*

- мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації. За ред. Юліане Бестерс-Дільгер. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С. 316 – 331.*
61. *Гіденс 1999* : Гіденс Ентоні. Соціологія. Пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник; наук. ред. О. Іващенко. Київ: Основи, 1999. 726 с.
62. *Данецька 2012* : Данецька І. Еволюція образу росіян в польських учебниках руського язика последних десятилетий. *Олег Михайлович Соколов (к 85-летию со дня рождения)*. Саки: ЧП «Предприятие Феникс», 2012. С. 125 – 134.
63. *Данилевська 2007* : Данилевська О. Жаданий ключик од усіх дверей: навіщо навчаються мов українські школярі (за результатами соціолінгвістичного дослідження). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2007. № 9 – 10. С. 134 – 141.
64. *Данилевська 2007а* : Данилевська Оксана. Суспільне протистояння чи компроміс: з історії двомовності в Україні (на матеріалі преси періоду Української революції 1917 – 1920 років). *Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти: Зб. наук. пр. Ін-т укр. мови НАН України. Відділ соціолінгвістики; за заг. ред. Л. Ставицької*. Київ: Університетське вид-во Пульсари, 2007. С. 5 – 30.
65. *Данилевська 2008* : Данилевська О. М. Аби не втратити мову ще для одного покоління: мовна політика у сфері освіти. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 6. С. 4 – 12.
66. *Данилевська 2008а* : Данилевська О. М. Шкільні реалії у свідомості українських підлітків (за результатами соціолінгвістичного дослідження). *Українська мова*. 2008. № 4. С. 102 – 114.
67. *Данилевська 2009* : Данилевська О. М. Гендерна лінгвістика й мовна освіта школярів: чому дітям варто знати про гендерні стереотипи. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2009. № 3. С. 4 – 12.

68. *Данилевська 2009a* : Данилевська О. М. Мова в революції та революція в мові: мовна політика Центральної Ради, Гетьманату, Директорії УНР. Київ: «Генеза», 2009. 176 с.
69. *Данилевська 2012* : Данилевська О. Мовні права учнів у сучасній українській школі. *Екологія мови і мовна політика в сучасному суспільстві (Збірник наукових праць)*. Київ: Вид. дім Дмитра Бураго, 2012. С. 270 – 277.
70. *Данилевська 2013* : Данилевська О. М. Типи мовної поведінки київських школярів. *Українська мова*. 2013. № 2. С. 56 – 67.
71. *Данилевська 2014* : Данилевська О. М. Елементи тоталітарної мови в дискурсі дитячої книжки (на матеріалі підручників з історії України періоду незалежності). *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 12. С. 28 – 46.
72. *Данилевська 2014a* : Данилевська Оксана. Право на читання в системі мовних прав дитини. *Мовні права в сучасному світі (Збірник наукових праць)*. Ужгород, 2014. С. 222 – 231.
73. *Данилевська 2015* : Данилевська О. М. Мовне середовище в освіті: простір комфорту чи компромісу (за результатами анкетування київських школярів). *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 3. С. 17 – 21.
74. *Данилевська 2015a* : Данилевська О. М. Якісні характеристики мовної ситуації у сфері освіти (за результатами анкетування київських школярів). *Наукові записки*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Вип. 137. С. 373 – 379.
75. *Данилевська 2017* : Данилевська О. М. Мовна ситуація в загальноосвітніх навчальних закладах України (за результатами соціолінгвістичного дослідження). *Записки з українського мовознавства: Вип. 24. У 2-х томах. Т. 2.: Зб. наук. праць. Opera in linguistic ukrainiana: Fascicullum 24. Vol. 2*. Одеса, 2017. С. 28 – 43.

76. *Данилевська 2018* : Данилевська О. М. Масове опитування як основний метод діагностування мовної ситуації в українській шкільній освіті. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. Київ, 2018. Том 21. № 1. С. 153 – 160.
77. *Данилевська 2018a* : Данилевська О. М. Посттоталітарні деформації мовної ситуації в українській шкільній освіті на початку ХХІ століття. *IX Міжнародний конгрес україністів. Мовознавство. Збірник наукових статей*. Київ, 2018. С. 197 – 213.
78. *Данилевська 2018б* : Данилевська О. М. Уявлення школярів про суржик у контексті посттоталітарних деформацій мовної ситуації в Україні на початку ХХІ століття. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. Київ, 2018. Том 21. № 2. С. 90 – 99.
79. *Данилевська 2019* : Данилевська О. М. Мова в системі цінностей сучасного українського підлітка (за результатами анкетування). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. Київ, 2019. Том 22. № 1. С. 153 – 161.
80. *Данилевська 2019a* : Данилевська О. М. Мовна ситуація та мовна політика в українській шкільній освіті за оцінками мовців різних вікових груп. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. Київ, 2019. Том 22. № 2. С. 9 – 19.
81. *Демська 2012* : Демська О. Словник і час. *Дивослово*. 2011. № 5. С. 31 – 37.
82. *Дзюба 2000* : Дзюба І. Сучасна мовна ситуація в Україні. *Урок української*. 2000. № 10. С. 2 – 4.
83. *Дзюба 2005* : Дзюба І. Інтернаціоналізм чи русифікація. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. 336 с.
84. *Дзюба 2005a* : Дзюба Іван. Переднє слово до видання 1998 року. *Інтернаціоналізм чи русифікація*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. С. 32 – 41.

85. *Дзюба 2005б* : Дзюба Іван. Чи вийдемо з полону минулого? *Інтернаціоналізм чи русифікація*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – С. 42 – 43.
86. *Дзюбишина-Мельник 1991* : Дзюбишина-Мельник Н. Розкажу тобі я ще й про те... (Мова дитячої літератури). *Культура слова*. Київ, 1991. Вип. 41. С. 62 – 68.
87. *Дзюбишина-Мельник 1992* : Дзюбишина-Мельник Н. Художній стиль і мова творів для дітей. *Культура слова*. Київ, 1992. Вип. 42. С. 85 – 90.
88. *Дорофеев 2016* : Дорофеев Ю. В. Языковая ситуация в республике Крым. *Язык и общество. Энциклопедия*. Москва: Изд. центр «Азбуковник», 2016. С. 743 – 745.
89. *Дудко 2010* : Дудко Е. С. Хронологически отмеченная лексика в текстах детской литературы: проблемы динамики лексикона: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2010. 20 с.
90. *Д'юї 2003* : Д'юї Джон. Досвід і освіта. Перекл. з англійської переклала Марії Василечко. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
91. *Єрмоленко 1995* : Єрмоленко С. С. Язык тоталитаризма и тоталитаризм языка. *Мова тоталітарного суспільства*. Київ: Національна академія наук України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, Інститут української мови, 1995. С. 11 – 23.
92. *Єрмоленко 1999* : Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності: (стилістика та культура мови). Київ: Довіра, 1999. 431 с.
93. *Єрмоленко 2007* : Єрмоленко С. Я. Розмовна лексика. *Українська мова. Енциклопедія*. Київ, 2007. С. 583 – 584.
94. *Єрмоленко, Сичова 2006* : Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Рідна мова: Підруч. для 6 кл. Київ: Грамота, 2006. 296 с.
95. *Жовніренко 2013* : Жовніренко Я. Г. Визначення терміна *мовна ситуація* в лінгвістичній енциклопедичній літературі. URL: http://movoznavstvo.com.ua/download/pdf/2013_3/9.pdf.

96. *Загальноєвропейські Рекомендації 2003* : Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
97. *Загальноосвітні навчальні заклади 2017* : Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2016 / 2017 навчального року. *Статистичний бюлетень. Державна служба статистики України*. Київ, 2017. С. 14.
98. *Загнітко 2000* : Загнітко А. Напрями і тенденції сучасної мовної політики: семантичний і прагматичний аспекти. *Державність української мови і мовний досвід світу (Матеріали Міжнародної конференції)*. Київ, 2000. С. 181 – 196.
99. *Закон «Про мови в Українській РСР»* : Закон «Про мови в Українській РСР». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/8312-11>
100. *Закон про засади державної мовної політики* : Закон про засади державної мовної політики. URL: zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-VI
101. *Закон про обов'язкове навчання* : Закон про обов'язкове навчання української мови і літератури, а також історії та географії України по всіх середніх школах. *Державний Вістник*. Київ, 1918. № 32.
102. *Закон України про освіту* : Закон України про освіту. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38 – 39. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
103. *Залізняка 2007* : Залізняка Г. Мовна політика України в соціологічному вимірі. *Урок української*. 2007. № 5. С. 18 – 21.
104. *Залізняка 2008* : Залізняка Ганна. Мовні орієнтації та цивілізаційний вибір українців. *Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації*. За ред. Юліане Бестерс-Дільтер. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С. 132 – 166.
105. *Залізняка 2012* : Залізняка Г. Сучасна мовна політика і кияни. *Наукові записки НаУКМА*. Т. 137. Філологічні науки. 2012. С. 20 – 24.

106. *Залізник, Масенко 2001* : Залізник Г. М., Масенко Л. Т. Мовна ситуація Києва: день сьогоднішній та прийдешний. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2001. 92 с.
107. *Зарецький 2008* : Зарецький Олексій. Офіційний та альтернативний дискурси. 1950 – 80-ті роки в УРСР. Київ, Інститут української мови НАН України, 2008. 444 с.
108. *Звіт про результати* : Звіт про результати дослідження видавничого ринку України. URL: <http://www.uabooks.info/>
109. *Зимовець 1997* : Зимовець Г. В. Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму (на матеріалі мови української діаспори): дис. ... канд. філол. наук. Київ, 1997. 243 с.
110. *З навчального плану для восьмирічної та середньої школи з російською* : З навчального плану для восьмирічної та середньої школи з російською, молдавською, польською та угорською мовами навчання на 1961 / 1962 н. р. *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 316.
111. *Зубарєв 2006* : Зубарєв О. В. Інтерферентні явища в українському мовленні студентів Північної Донеччини: дис. ... канд. філол. наук. Слов'янськ, 2006. 227 с.
112. *Івахнюк* : Івахнюк О. У київській школі № 78 до української мови ставляться як до чогось неприємного і в житті непотрібного. URL: http://novostiua.org/news/218147-u_kijivskij_shkoli_78_do_ukrajinskoji_movi_stavljatjsja_jak_do_chogosj_neprijemnogo_i_v_hitti_nepotribnogo
113. *Калиновська 2008* : Калиновська О. Мовна ситуація в сфері освіти. *Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації. За ред. Юліане Бестерс-Дільгер.* Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С. 196 – 233.

114. *Караванський 2001* : Караванський С. Пошук українського слова, або, Боротьба за національне „Я“. Київ: ВЦ Академія, 2001. 233 с.
115. *Кознарський 1998* : Кознарський Тарас. Нотатки на берегах макабресок. *Критика*. 1998. № 5. URL: <https://krytyka.com/ua/articles/notatky-na-berehakh-makabresok>
116. *Кондрашкіна 2016* : Кондрашкіна Е. А. Языковая ситуация в республике Мордовия. *Язык и общество. Энциклопедия*. Москва: Изд. центр «Азбуковник», 2016. С. 752 – 758.
117. *Карасик 2002* : Карасик В. И. Язык социального статуса. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002. 333 с.
118. *Карасик 2004* : Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Гнозис, 2004. 390 с.
119. *Колесник 2016* : Колесник Н. Г. Языковая ситуация в республике Дагестан. *Язык и общество. Энциклопедия*. Москва: Изд. центр «Азбуковник», 2016. С. 704 – 717.
120. *Колоїз 2007* : Колоїз Ж. В. Українська okazіональна деривація: Монографія. Київ: Акцент, 2007. 311 с.
121. *Концепція загальної середньої освіти 2006* : Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). *Книга вчителя історії, етики, основ правознавства: Довідково-методичне видання*. Харків: Торсінг плюс, 2006. С. 72 – 91.
122. *Крысин 2000* : Крысин Л. П. Кодовые переключения как компонент речевого поведения человека. *Речевое общение: специализированный вестник*. Красноярск, 2000. Вып. 3 (11). С. 61 – 64.
123. *Кудрейко 2011* : Кудрейко І. О. Соціолінгвістичний портрет малих міст Донеччини: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Донецьк, 2011. 19 с.
124. *Кузнєцова 1999* : Кузнєцова Т. В. Мова білінгвальної сім'ї у функціональному аспекті: дис. ... канд. філол. наук. Київ, 1999. 203 с.

125. *Кульчицький 2013* : Кульчицький С. Червоний виклик. Історія комунізму в Україні від його народження до загибелі. Книга 2. Київ: Темпора, 2013. 628 с.
126. *Кульчицький 2013a* : Кульчицький С. Червоний виклик. Історія комунізму в Україні від його народження до загибелі. Книга 3. Київ: Темпора, 2013. 388 с.
127. *Кульчицький 2018* : Кульчицький С. Основні закономірності вітчизняної історії в 1914 – 1945 рр. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2018. № 2. С. 3 – 50.
128. *Кульчицький 2018a* : Кульчицький С. Під гаслом коренізації. *Український тиждень*. 2018. № 23 (551). URL: <http://tyzhden.ua/History/215052>
129. *Кучерук 1993* : Кучерук О. С. Оповідання з історії України: Проб. підруч. до почат. курсу з історії України для 5 класу серед. шк. Київ: Освіта, 1993. 239 с.
130. *Лебідь* : Лебідь Н. По півкнижки в одні руки. URL: <http://obozrevatel.com/politics/40951-po-piv-knizhki-v-odni-ruki.htm>
131. *Ленець 2000* : Ленець К. В. Суржик. *Українська мова. Енциклопедія*. Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2000. С. 616.
132. *Леонтьев 2001* : Леонтьев А. А. Место психологии в современной науке о чтении. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии*. Москва, Воронеж, 2001. С. 203 – 213.
133. *Лингвистический энциклопедический словарь 1990* : Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
134. *Макаров 2003* : Макаров М. Л. Основы теории дискурса. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
135. *Малахова 2017* : Малахова Д. Просроченная система. Почему наша школа безнадежно отстала от времени. *Новое время*. 2017. URL:

- <https://nv.ua/style/blogs/prosrochennaja-sistema-pochemu-nasha-shkola-beznadezhno-otstala-ot-vremeni-bloh-dashi-malakhovoj-2482857.html>
136. *Мамаева 2006* : Мамаева С. В. Своєобразие речової субкультури школьника-подростка (на матеріалі молодежного сленга). *Вестник КГУ*. 2006. Вып. 6. С. 274 – 277.
137. *Мамаева 2007* : Мамаева С. В. Речовий портрет школьника 5 – 7 класов: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Кемерово, 2007. 20 с.
138. *Мартос 2006* : Мартос С. А. Молодіжний сленг у мовленнєвій структурі м. Херсона: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Луганськ, 2006. 21 с.
139. *Марусик 2017* : *Марусик Т.* Гібридна мовна політика України: між громадським вовком-санітаром і страусом-владою. *Радіо Свобода*. 2017. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/28892391.html>
140. *Марусик 2017a* : *Марусик Т.* Русифікація в Яремчанській СШ. Українська мова: з досвіду прямиостояння західняка у Києві. *Портал мовної політики*. URL: <http://language-policy.info/2017/11/ukrajinska-mova-z-dosvidu-pryamostoyannya-zahidnyaka-u-kyjevi>
141. *Марусик 2018* : *Марусик Т.* Школа і мова. Про доплати вчителям мови / язика нині і в минулому. *Радіо Свобода*. 2018. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/29348988.html>
142. *Масенко 2004* : Масенко Л. Т. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2004. 163 с.
143. *Масенко 2004a* : Масенко Лариса. Мовна поведінка особистості у ситуації білінгвізму. Поняття мовної стійкості. *Мова і суспільство: Постколоніальний вимір*. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2004. С. 143 – 156.
144. *Масенко 2005* : Масенко Л. Мовна політика в УССР: історія лінгвоциду. *Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду: Док. і матеріали*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. С. 6 – 36.

145. *Масенко 2007* : Масенко Л. Суржик у системі розмовних форм побутування української мови. *Дивослово*. 2007. № 12. С. 26 – 32.
146. *Масенко 2008* : Масенко Л. Мовна ситуація України: соціолінгвістичний аналіз. *Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації*. За ред. Юліане Бестерс-Дільгер. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С. 96 – 131.
147. *Масенко 2010* : Масенко Л. Нариси з соціолінгвістики. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 243 с.
148. *Масенко 2011* : Масенко Л. Т. Суржик: між мовою і язиком. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2011. 135 с.
149. *Масенко 2016* : Масенко Л. Т. Мовна політика України. Антиукраїнський закон досі чинний. *Радіо Свобода*. 2016. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/28025654.html>
150. *Масенко 2017* : Масенко Л. Мова радянського тоталітаризму. Київ: ТОВ «Видавництво “Кліо”», 2017. 240 с.
151. *Масенко 2017а* : Масенко Л. Мовний режим у школах і завдання дерусифікації. *Радіо Свобода*. 2017. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/28800659.html>
152. *Масенко 2017б* : Масенко Л. Суспільний запит на українську мову зростає. Влада відстає від суспільства. *Радіо Свобода*. 2017. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/28875484.html>
153. *Масенко 2017в* : Масенко Л. Сучасні виклики, завдання й перспективи в освітній сфері України. *Утвердження української мови в освіті та культурі: Матеріали наукової конференції 27 квітня 2017 р.* Київ: ВЦ «Просвіта», 2017. С. 102 – 111.
154. *Масенко 2018* : Масенко Л. Мовний конфлікт в Україні: шляхи розв'язання. *Українська мова*. 2018. № 2. С. 20 – 35.
155. *Масенко 2019* : Масенко Л. Т. Суржик: між мовою і язиком. 2-ге вид., зі змінами і допов. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2011. 232 с.

156. *Масенко* : Масенко Лариса. Як виховати українськомовну дитину в російськомовному оточенні? Поради відомого мовознавця. *UAINFO*. URL: https://uainfo.org/blognews/1539858445-yak-vihovati-ukrayinskomovnu-ditinu-v-rosiyskomovnomu.html?fbclid=IwAR1ArBUvmHwFlcFJC-Ak2HzxR2wOw1ho_uxCyWCQpXtgnIgCWyLlB3mldD8
157. *Матвєєва 2017* : Матвєєва Н. Р. Сучасна мовна ситуація (на матеріалі масового опитування 2017 року). *Мова: класичне – модерне – постмодерне*. 2017. Вип. 3. С. 52 – 59.
158. *Мацько 2006* : Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2 – 4.
159. *Мацюк 2009* : Мацюк Г. Прикладна соціолінгвістика. Питання мовної політики: Навч. посіб. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. С. 42 – 44.
160. *Мечковская 2000* : Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. 2-е изд., испр. Москва: Аспект Пресс, 2000. 207 с.
161. *Мечковская 2001* : Мечковская Н. Б. Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей. 2-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2001. 312 с.
162. *Мещеряков, Зинченко* : Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. *Електронна бібліотека психології*. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/15.php
163. *Миколенко 2006* : Миколенко Т. М. Український міський сленг (на матеріалі усного мовлення тернопільців): автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2006. 24 с.
164. *Мисан 1995* : Мисан В. О. Оповідання з історії України та рідного краю: Підруч. для 5-го кл. серед. шк. Київ: Генеза, 1995. 144 с.
165. *Мисан 2005* : Мисан В. О. Вступ до історії України: підручник для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2005. 184 с.

166. *Мисан 2010* : Мисан В. О. Вступ до історії України: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Вид. 2-ге, переробл. та допов. Київ: Генеза, 2010. 176 с.
167. *Михальчук 2011* : Михальчук О. І. Мова як символ в етнічній та мовній свідомості: соціолінгвістичні параметри. *Життя – у слові: Збірник наукових праць на пошану академіка В. М. Русанівського*. Київ: Вид. дім Дмитра Бураго, 2011. С. 323 – 331.
168. *Михальчук 2014* : Михальчук О. «Мовна поведінка» як категорія української соціолінгвістики. *Мова і суспільство*. 2014. Вип. 5. С. 28 – 39.
169. *Мова навчання* : Мова навчання в українських школах та вивчення російської мови в них. URL: <http://language-policy.info/2017/04/mova-navchannya-v-ukrajinskyh-shkolah-ta-vyvchennya-rosijskoji-movy-v-nyh/>
170. *Мова тоталітарного суспільства* : Мова тоталітарного суспільства. Київ: Національна академія наук України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Інститут української мови, 1995. 126 с.
171. *Мовна політика 2008* : Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації. Київ: Вид. дім «Кієво-Могилянська академія», 2008. 363 с.
172. *Мовна ситуація 2008* : Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом. Київ: ІПіЕНД імені І. Ф. Кураса НАН України, 2008. 398 с.
173. *Мозер 2008* : Мозер М. Причинки до історії української мови. Харків: Харківське історико-філологічне товариство, 2008. 831 с.
174. *Навчальна програма 2013* : Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5 – 9 класи. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013. 160 с.
175. *Навчальний план для класичних українських гімназій* : Навчальний план для класичних українських гімназій (1919). *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 137.

176. *Навчальний план на 1920 / 21 н. р.* : Навчальний план на 1920 / 21 н. р., складений Київським губвно. *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 214.
177. *Навчальний план початкової школи з єврейською* : Навчальний план початкової школи з єврейською і польською мовою навчання. *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 272.
178. *Навчальний план початкової школи з українською* : Навчальний план початкової школи з українською мовою навчання (1939). *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 272.
179. *Навчальний план початкової, семирічної та середньої школи з українською* : Навчальний план початкової, семирічної та середньої школи з українською мовою навчання на 1957 / 58 н. р. *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 284 – 285.
180. *З навчального плану початкової, семирічної середньої школи з російською* : З навчального плану початкової, семирічної середньої школи з російською мовою навчання на 1957 / 58 н. р. *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 286.

181. *Навчальний план середніх загальноосвітніх шкіл (класів) з польською 1992* : Навчальний план середніх загальноосвітніх шкіл (класів) з польською, румунською (молдавською) і угорською мовами навчання. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 9 – 10. С. 3 – 60.
182. *Навчальний план для середніх шкіл з єврейською* : Навчальний план для середніх шкіл з єврейською і польською мовами навчання. *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 274.
183. *Навчальний план для середніх шкіл з українською* : Навчальний план для середніх шкіл з українською мовою навчання. *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 273.
184. *Надольний* : Надольний Микола. Типологічне моделювання у соціальному пізнанні. С. 213 – 218. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/28603/20-Nadolny.pdf>
185. *Наказ МОН 2012* : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 409 від 03.04.2012 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/plany/nmon_409.doc
186. *Наказ МОН 2014* : Наказ МОН України № 664 від 29.05.2014 р. «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 03.04.2012 р. № 409». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0664729-14>

187. *Національна доктрина* : Національна доктрина розвитку освіти. URL: http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc
188. *Не вір очам 2012* : Не вір очам своїм. Як шкільні підручники відображають і формують національні почуття. *Український тиждень*. 2012. № 45.
189. *Німчук 2002* : Німчук В. В. Проблеми українського правопису ХХ – початку ХХІ ст. Кам'янець-Подільський, 2002. 116 с.
190. *Обухова 1981* : Обухова Л. Ф. Концепція Жана Пиаже: за и против. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1981. 191 с.
191. *Огар 2005* : Огар Е. «Розмова» про дитячу книгу (Характеристика нової дискурсивної практики). *Поліграфія і видавнича справа*. 2005. № 42. С. 106 – 112.
192. *Огар 2006* : Огар Е. І. Мова дитячого літературного дискурсу: функціонально-комунікативні аспекти дослідження. *Вісник Сумського державного університету*. 2006. № 3. С. 10 – 17.
193. *Огієнко 1918* : Огієнко І. Рідна мова в українській школі. Київ: Вид-во книгарні Є. Черепівського, 1918. 32 с.
194. *Окуневич 2003* : Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2003. 224 с.
195. *Онищенко 2013* : Онищенко О. Do you speak російською? *Дзеркало тижня*. 2013. 7 червня. URL: <https://dt.ua/EDUCATION/do-you-speak-rosiyskoу-.html>
196. *Основи теорії гендеру* : Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. Київ: «К.І.С.», 2004. 536 с.
197. *Остроушко 2007* : Остроушко О. Стереотипний образ української мови в процесі реалізації соціокультурної змістової лінії навчання мови. *Мандрівець*. 2007. № 4. С. 60 – 64.
198. *Перепис населення* : Перепис населення УРСР 1989. URL: <http://database.ukrcensus.gov.ua>

199. *Півторак 2018* : Півторак Г. П. Історична правда проти імперської облуди. Київ: ТОВ «Арт прінт студія», 2018. 148 с.
200. *Подласый 2002* : Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 576 с.
201. *Позняк 2007* : Позняк Д. Комунікативні сфери української та російської мов у регіональному вимірі. *Соціальна психологія*. 2007. № 1. С. 53 – 69.
202. *Пономарів 2008* : Пономарів О. Культура слова: мовностилістичні поради. Навчальний посібник. Видання третє, стереотипне. Київ: Либідь, 2008. 240 с.
203. *Прибиткова 2001* : Прибиткова І. В пошуках нових ідентичностей: Україна в етнорегіональному вимірі. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2001. № 3. С. 60 – 79.
204. *Прилипко 2019* : Прилипко Ф. Є. Лексико-фразеологічні комунікеми в сучасному дитячому мультиплікаційному фільмі: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2000. 20 с.
205. *Про внесення змін до Положення 2009* : Про внесення змін до Положення про загальноосвітній навчальний заклад. *Урядовий кур'єр*. 2009. 14 жовтня.
206. *Про комплексний план 1991* : Про комплексний план Міністерства народної освіти УРСР на виконання постанови Ради Міністрів УРСР від 12.02.1991 р. «Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в Українській РСР на період до 2000 року». *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*. 1991. № 14. С. 4 – 23.
207. *Про недоліки у впровадженні української мови 1993* : Про недоліки у впровадженні української мови навчання у навчально-виховних закладах. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1993. № 19. С. 7 – 9.

208. *Проект Закону* : Проект Закону про забезпечення функціонування української мови як державної. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=61994
209. *Процик 2017* : Процик І. Р. Відображення мовної картини світу футбольних фанатів у художніх творах сучасних українських письменників. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство»*. № 11. 2017. Вип. 23 (1). С. 155 – 163.
210. *Психология современного подростка* : Психология современного подростка. Под редакцией Д. И. Фельдштейна. Москва: Педагогика, 1987. 270 с.
211. *Радчук 1998* : Радчук В. Д. Іншомовні слова в українському мовленні. Київ: Либідь, 1998. 375 с.
212. *Радчук 2000* : Радчук В. Суржик як недопереклад. *Українська мова та література*. 2000. № 11 (171). С. 11 – 12.
213. *Радчук 2002* : Радчук В. Д. Мова в Україні: стан, функції, перспективи. *Мовознавство*. 2002. № 2 – 3. С. 39 – 45.
214. *Ренчка 2018* : Ренчка Інна. Лексикон тоталітаризму. Київ: Вид-во «КЛІО», 2018. 231 с.
215. *Розклад годин та програм I ступеня* : Розклад годин та програм I ступеня єдиної школи (1 – 4 класи). *Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 139.
216. *Розклад годин та програм II ступеня* : Розклад годин та програм II ступеня єдиної школи (5 – 8 класи). *Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 140.
217. *Розподіл навчальних годин з українською* : Розподіл навчальних годин у середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з українською

- мовою навчання на 1971 / 72 н. р. *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 321.
218. *Розподіл навчальних годин з російською* : Розподіл навчальних годин у середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з російською мовою навчання на 1971 / 72 н. р. *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 322.
219. *Руда 2000* : Руда О. Суржик або напівмовність. *Українська мова та література*. 2000. Ч. 41. С 8 – 10.
220. *Руда 2012* : Руда О. Г. Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі: монографія. НАН України. Інститут української мови. Київ, 2012. 232 с.
221. *Руда 2017* : Руда О. Мовна ситуація в українських засобах масової комунікації в оцінках громадян (за результатами масового опитування). *Мова: класичне – модерне – постмодерне. Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія»; відп. ред. Василь Ожоган.* Київ: Дух і Літера, 2017. Вип. 3. С. 59 – 68.
222. *Рудий 2000* : Рудий Г. Я. Газетна періодика – джерело вивчення проблем української культури 1917 – 1920 рр. Київ: Інститут історії України НАН України, 2000. 442 с.
223. *Рутківський 2012* : Рутківський В. Сучасний школяр відучений від книжки. URL: http://www.bbc.co.uk/ukrainian/entertainment/2012/11/121122_book_2012_interview_rutkivskyu_dt.shtml
224. *Ручка 2011* : Ручка А. О. Ціннісні пріоритети населення України за умов суспільних трансформацій. *Українське суспільство: 20 років незалежності. Соціологічний моніторинг. Т. 1: Аналітичні матеріали.* Київ: Ін-т соціології, 2011. С. 201 – 215.

225. *Савойська 2017* : Савойська С. Русифікація, російщення чи асиміляція: до визначення понять. *Політичне життя*. 2017. № 3. С. 108 – 112.
226. *Седов 2004* : Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. Москва: Лабиринт, 2004. 320 с.
227. *Селіванова 2011* : Селіванова О. Проблема форм міксації мов у соціолінгвістиці. *Мова і суспільство*. 2011. Вип. 2. С. 3 – 10.
228. *Селігей 2010* : Селігей П. О. Про виховання мовної свідомості. *Мовознавство*. 2010. № 2 – 3. С. 176 – 193.
229. *Селігей 2012* : Селігей П. О. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. НАН України. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 118 с.
230. *Сербенська 1994* : Сербенська О. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити. Львів: Світ, 1994. 152 с.
231. *Сквірська 2008* : Сквірська В. «Мова – зброя політична» або про мовні проблеми у пострадянській Одесі. *Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації*. За ред. Юліане Бестерс-Дільтер. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С. 167 – 195.
232. *Скляр 2007* : Скляр В. Мовна асиміляція (зросійщення) українців у незалежній Україні. *Вісник Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. *Українознавство*. 2007. № 11. С. 51 – 53.
233. *Словарь социолингвистических терминов 2006* : Словарь социолингвистических терминов. В. А. Кожемякина, Н. Г. Колесник, Т. Б. Крючкова и др.; отв. редактор В. Ю. Михальченко; Институт языкознания РАН. Москва, 2006. 312 с.
234. *Собкин 2007* : Собкин В. С. Динамика изменения чтения в подростковой субкультуре. *Журн. Междунар. ин-та чтения им. А. А. Леонтьева*. Москва: НИЦ ИНЛОККС, 2007. № 7. С. 8 – 19.
235. *Соколова 2013* : Соколова С. Основні типи мовної поведінки киян (за даними анкетування). *Українська мова*. 2013. № 2. С. 38 – 55.

236. Соколова, Данилевська 2018 : Соколова С. О., Данилевська О. М. Мовна ситуація в школах України. *Українська мова*. 2018. № 3. С. 3 – 27.
237. Соколова, Залізник 2018 : Соколова С. О., Залізник Г. М. Особливості сучасної мовної ситуації України у дзеркалі соціології та соціолінгвістики. *Українська мова*. 2018. № 2. С. 3 – 19.
238. Солганик 1988 : Солганик Г. Я. Язык и стиль учебников (общие аспекты). *Проблемы школьного учебника: Сб. статей. Вып. 18. Язык и стиль школьных учебников*. Москва: Просвещение, 1988. 320 с.
239. Соціолінгвістичний моніторинг 2006 : Соціолінгвістичний моніторинг мовою статистики: Збірник матеріалів. За ред. А. Ю. Пономаренко. Київ: НДІУ, 2006. 96 с.
240. Ставицька 2001 : Ставицька Л. Кровозмісне дитя двомовності. *Критика*. 2001. № 10. URL: <http://spilka.uaweb.org/library/krowozmisne.html>
241. Ставицька 2004 : Ставицька Л. Гендерна лінгвістика: українська перспектива. *Українська мова*. 2004. № 3. С. 58 – 66.
242. Ставицька 2005 : Ставицька Леся. Арго, жаргон, сленг: Соціальна диференціація української мови. Київ: Критика, 2005. 464 с.
243. Ставицька, Труб 2007 : Ставицька Л., Труб В. Суржик: міф, мова, комунікація. *Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти: 36. наук, праць*. Київ: Пульсари, 2007. С. 31 – 120.
244. Становище української мови 2017 : Становище української мови за рік поліпшилося. URL: <https://novynarnia.com/2017/11/09/stanovishhe-ukrayinskoji-movi-za-rik-polipshilosya-infografika-do-svyata/>
245. Становище української мови 2018 : Становище української мови в Україні у 2018 році. Аналітичний огляд. URL: <http://www.dobrovol.org/article/356/>
246. Статистичні дані основної сесії ЗНО : Статистичні дані основної сесії ЗНО. URL: <https://zno.testportal.com.ua/stat>
247. Струганець 1996 : Струганець Л. В. Культура української мови і мовна особистість учителя: дис. ... канд. філол. наук. Тернопіль, 1996. 226 с.

248. *Струганець 2002* : Струганець Л. Динаміка лексичних норм української літературної мови ХХ століття. Тернопіль: Астон, 2002. 352 с.
249. *Тараненко 2003* : Тараненко О. Мовна ситуація та мовна політика в сучасній Україні (на загальнослов'янському тлі). *Мовознавство*. 2003. № 2 – 3. С. 30 – 55.
250. *Тараненко 2008* : Тараненко О. Українсько-російський суржик: статус, тенденції, оцінки, прогнози. *Мовознавство*. 2008. № 1. С. 14 – 30.
251. *Тараненко 2009* : Тараненко О. О. Український і російський мовно-культурні вектори в сучасній Україні: реальність, політизація, міфи. *Мовознавство*. 2009. № 2. С. 3 – 33.
252. *Тищенко 2017* : Тищенко К. Освіта для нацменшин українською. Як це буде, пояснює Лілія Гриневич. Інтерв'ю. *Українська правда*. 2017. 8 листопада. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2017/11/8/227339/>
253. *Ткаченко 2000* : Ткаченко О. Мовна ситуація в Україні. *Державність української мови і мовний досвід світу (Матеріали Міжнародної конференції)*. Київ, 2000. С. 400 – 405.
254. *Ткаченко 2004* : Ткаченко О. Б. Українська мова і мовне життя світу. Національна Академія Наук України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Спалах, 2004. 272 с.
255. *Ткаченко 2014* : Ткаченко О. Б. Українська мова: сьогодення й історична перспектива. Київ: Наукова думка, 2014. 511 с.
256. *Товстенко 2000* : Товстенко В. Р. Просторіччя в українській мові як структурно-функціональне явище: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2000. 22 с.
257. *Товстиженко 2012* : Товстиженко Андрій. Поки дорослі дивляться телевизор, 90 % школярів вже отримують інформацію в Інтернеті. *Дзеркало тижня*. 2012. 14 листопада. URL: https://dt.ua/TECHNOLOGIES/poki_dorosli_divlyatsya_televizor,_90_shkolyariv_vzhe_otrimuyut_informatsiyu_v_interneti.html

258. *Токарева 2005* : Токарева П. В. Коммуникативные стратегии и тактики в современном учебном дискурсе: На материале школьных учебников: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2005. 171 с.
259. *Толочко 1999* : Толочко О. В. Фрейм «Образование» сквозь призму иронии. *Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр.* Волгоград: Перемена, 1999. С. 85 – 88.
260. *Томіленко 2014* : Томіленко Л. М. Суржик як об'єкт наукових досліджень і дискусій. *Мовознавство*. 2014. № 4. С. 69 – 80.
261. *Третина українців не читають 2018* : Третина українців не читають книги – опитування. *Кореспондент.net*. 2018. 27 листопада. URL: <https://ua.korrespondent.net/ukraine/4037415-tretyna-ukraintsiv-ne-chytauit-knyhu-opytuvannia>
262. *Труб 2000* : Труб В. М. Явище «суржику» як форма просторіччя в ситуації двомовності. *Мовознавство*. 2000. № 1. С. 47 – 58.
263. *Труб 2007* : Труб В. Типи мовної компетенції суржикомовця в ситуації українсько-російської двомовності. *Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти: Зб. наук. пр.* Київ: Вид-во Пульсари, 2007. С. 31 – 120.
264. *Труб 2010* : Труб В. М. До проблеми мовного планування у поточній мовній ситуації в Україні. *Соціолінгвістичні студії: Зб. наук. пр.* Київ: Вид. дім Д. Бураго, 2010. С. 36 – 44.
265. *Турченко 2010* : Турченко Ф. Г. Історія України. 10 кл.: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів: профільний рівень. Київ: Генеза, 2010. 304 с.
266. *Украинско-русское двуязычие 1988* : Украинско-русское двуязычие. Социологический аспект. Отв. ред. Т. К. Черторижская. Київ, 1988. 180 с.
267. *Українське суспільство 2017* : Українське суспільство та європейські цінності. *Звіт за результатами соціологічного дослідження*. 42 с. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13570.pdf>

268. *Фаріон 2015* : Фаріон Ірина. Суспільний статус староукраїнської (руської) мови в XIV – XVII століттях: мовна свідомість, мовна дійсність, мовна перспектива: монографія. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2015. 656 с.
269. *Феллер 1994* : Феллер Мартен. Пошуки, роздуми і спогади єврея, який пам'ятає своїх дідів, про єврейсько-українські взаємини, особливо ж про мови і ставлення до них. Дрогобич: Відродження, 1994. 231 с.
270. *Флаєр 2000* : Флаєр Майкл. Суржик: правила утворення безладу. *Критика*. 2000. № 6. С. 16 – 17.
271. *Фудерер 2013* : Фудерер Т. О. Мовна стратифікація сучасного українського суспільства. Київ: Генеза, 2013. 298 с.
272. *Фудерер 2013а* : Фудерер Т. О. Соціальні верстви в мовних портретах (на матеріалі сучасної української прози). *Мовна стратифікація сучасного українського суспільства*. Київ: Генеза, 2013. С. 213 – 292.
273. *Хазагеров, Щемелева 2013* : Хазагеров Г. Г., Щемелева Е. Ю. Парадокси тоталитарної риторики: язык. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 7. Ч. 1. С. 205 – 210.
274. *Хмелько 2004* : Хмелько В. Є. Лінгво-етнічна структура України: регіональні особливості й тенденції змін за роки незалежності. *Наукові записки. Національний університет «Києво-Могилянська Академія»*. Т. 32: *Соціологічні науки*. Київ, 2004. С. 3 – 15.
275. *Цар 2017* : Цар І. М. Проблеми мовної ідентичності в київському молодіжному середовищі. *Слово в язику, речи, тексте (к 500-летию Библии в переводе Франциска Скорины): сб. науч. тр.* Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. Брест: БрГУ, 2017. С. 243 – 246.
276. *Цар 2018* : Цар І. Основні напрями дослідження молодіжного мовлення в умовах білінгвізму. Соціолінгвістичне знання як засіб формування нової культури безпеки: Україна і світ. Матеріали міжнародної конференції. За ред. Галини Мацюк. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2018. С.115 – 116.

277. *Цар 2018a* : Цар І. М. Українське повсякденне мовлення в міському молодіжному середовищі: структура і функціонування: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2018. 19 с.
278. *Цейтлин 2000* : Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
279. *Ціннісні орієнтації 2016* : Ціннісні орієнтації сучасної української молоді. *Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2015 року)*. Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики. Київ, 2016. 200 с.
280. *Чайка 2011* : Чайка В. М. Основи дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.
281. *Чапленко 1959* : Чапленко В. Дещо про мову: збірка статей. Нью-Йорк, 1959. 64 с. URL: <http://diasporiana.org.ua/movoznavstvo/15107-chaplenko-v-deshho-pro-movu-zbirka-statey/>
282. *Частка учнів* : Частка учнів у школах, що навчаються українською. URL: http://statistika.in.ua/mova2001/ukrainska_v_shkolah#
283. *Чеботникова 2011* : Чеботникова Т. А. Речевое поведение как один из способов актуализации личности. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011. № 28. С. 138 – 143.
284. *Читання в Україні* : Читання в Україні. URL: <http://data.chytomo.com/chytannya-v-ukrayini/>
285. *Чудинова* : Чудинова В. П. Чтение детей как национальная ценность. URL: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28151&c=1441>
286. *Чучвара 2013* : Чучвара А. П. Соціокогнітивні чинники формування прізвиська школяра (на матеріалі неофіційного іменника учнів Львівської області): автореф. дис. ... канд. філол. наук. Львів, 2013. 24 с.
287. *Швейцер, Никольский 1978* : Швейцер А. Д., Никольский Л. Б. Введение в социолингвистику. Москва: Высшая школа, 1978. 216 с.

288. *Шевельов 1998* : Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900 – 1941): Стан і статус. Чернівці: Рута, 1998. 208 с.
289. *Шевчук-Клюжева 2015* : Шевчук-Клюжева Ольга. Українське усне мовлення Донеччини. Вінниця: Видавництво «Твори», 2015. 162 с.
290. *Шевчук-Клюжева 2018* : Шевчук-Клюжева Ольга. Дитячий суржик. *Соціолінгвістичне знання як засіб формування нової культури безпеки: Україна і світ. Матеріали міжнародної конференції*. За ред. Галини Мацюк. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2018. С. 118.
291. *Шелудько 2015* : Шелудько В. Л. Мовні вподобання держслужбовців-білінгвів - мешканців Києва. *Мовні та концептуальні картини світу : зб. наук. праць*. 2015. Вип. 55. С. 401 – 408.
292. *Шелудько 2016* : Шелудько В. Л. Перемикання кодів у розмовному мовленні держслужбовців Полтавщини – координативних білінгвів. *Психолінгвістика*. 2016. Вип. 19(2). С. 77 – 85.
293. *Шелудько 2018* : Шелудько В. Л. Мовна особистість сучасного українського державного службовця у професійному дискурсі: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2018. 20 с.
294. *Шерех 1998* : *Шерех Юрій*. Поза книжками і з книжок. Київ: Час, 1998. 447 с.
295. *Шинкаренко 1995* : Шинкаренко О. В. Явище лексичної інтерференції в українському мовленні молоді Кіровоградщини: дис. ... канд. філол. наук. Київ, 1995. 180 с.
296. *Шульга 2010* : Шульга М. Динаміка використання української і російської мов у сімейному спілкуванні. *Українське суспільство 1992 – 2010. Соціологічний моніторинг*. Київ: Ін-т соціології НАН України, 2010. – С. 449 – 458.
297. *Шульга 2012* : Шульга М. Деякі питання українського мультикультуралізму. *Українське суспільство 1992 – 2012. Стан та*

- динаміка змін. *Соціальний моніторинг*. Київ: Ін-т соціології НАН України, 2012. С. 19 – 28.
298. *Шумарова 1995* : Шумарова Н. П. Мовна поведінка як форма вираження ціннісних орієнтацій. *Мова тоталітарного суспільства*. Київ, 1995. С. 100 – 106.
299. *Шумарова 1996* : Шумарова Н. П. Мовні установки молоді при зміні типу мовного планування. *Езикът на тоталитарното и посттоталитарното общество*. Софія: Прохазка и Качармазов, 1996. С. 56 – 60.
300. *Шумарова 2000* : Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму. Київ: Київський державний лінгвістичний університет, 2000. 284 с.
301. *Шэффер 2003* : Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 976 с.
302. *Юферова 2007* : Юферова О. Функційні особливості англіцизмів у сучасній українській прозі. *Дивослово*. 2007. № 12. С. 36 – 37.
303. *Яворська 2000* : Яворська Г. М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс: Мова, культура, влада. Київ, 2000. 288 с.
304. *Яворська 2015* : Яворська Г. Мова війни як складова конфлікту (шляхи трансформації українського медійного дискурсу). *Стратегії трансформації і превенції прикордонних конфліктів в Україні. Збірка аналітичних матеріалів*. Львів: Галицька видавнича спілка, 2015. С. 366 – 398.
305. *Яворська 2019* : Яворська Г. М. Соціолінгвістичний портрет української школи. Рецензія на монографію: Данилевська О. М. Українська мова в українській школі на початку ХХІ століття: Соціолінгвістичні нариси. Київ, 2019. *Українська мова*. 2019. № 4. С. 141 – 146.
306. *Ягелло 2003* : Ягелло М. Алиса в стране языка. Тем, кто хочет понять лингвистику. Пер. с фр. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 192 с.

307. *Язык и общество 2016* : Язык и общество. Энциклопедия. Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2016. 872 с.
308. *Pap 1990* : Pap L. The language situation in Switzerland: An updated survey. *Lingua*. 1990. № 80. С. 109 – 148.
309. *Sirkku 2002* : Sirkku L. The Language Situation in Finland. *Journal Current Issues in Language Planning*. 2002. № 3. С. 95 – 202.
310. *Tunde 2012* : Tunde O. O. Investigating the Language Situation in Africa. *The Oxford Handbook of Language and Law*. 2012. С. 272 – 293.
311. *Verschik 2005* : Verschik A. The language situation in Estonia. *Journal of Baltic Studies*. 2005. № 36. С. 283 – 316.
312. *Weber 2013* : Weber J. The language situation in Luxembourg. *Language Planning in Europe: Cyprus, Iceland and Luxembourg*. 2013. С. 170 – 229.

Додаток А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ. АПРОБАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях

Індивідуальна монографія

1. Данилевська О. М. Українська мова в українській школі на початку ХХІ століття: соціолінгвістичні нариси. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 364 с.

Рецензія: Масенко Л. Мова в українській школі: погляд соціолінгвіста. Рецензія на монографію О. М. Данилевської О. М. «Українська мова в українській школі на початку ХХІ століття: Соціолінгвістичні нариси» (К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 364 с.). *Дивослово.* 2019. № 11. С. 39 – 40.

Рецензія: Яворська Г. М. Соціолінгвістичний портрет української школи. Рецензія на монографію: Данилевська О. М. Українська мова в українській школі на початку ХХІ століття: Соціолінгвістичні нариси. Київ, 2019. *Українська мова.* 2019. № 4. С. 141 – 146.

Рецензія: Селігей П. Рец. [на кн.: Данилевська О. М. Українська мова в українській школі на початку ХХІ століття: Соціолінгвістичні нариси. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 364 с.]. *Мовознавство.* 2019. № 5. С. 79 – 82.

Рецензія: Брацкі А. Українська мова в українській школі на початку ХХІ століття: Соціолінгвістичні нариси. Рецензія на книгу Оксани

Данилевської «Українська мова в українській школі на початку ХХІ століття: Соціолінгвістичні нариси». Монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. *Українська мова і література*. 2019. № 10. С. 55 – 56.

Праці у фахових виданнях України

2. Данилевська О. М. Шкільні реалії у свідомості українських підлітків (за результатами соціолінгвістичного дослідження). *Українська мова*. 2008. № 4. С. 102 – 114.
3. Данилевська О. М. Школа та її світ – від образу до слова (начерки мовного портрета українського школяра). *Дивослово*. 2009. № 3. С. 2 – 7.
4. Данилевська О. М. Мовні права учнів у сучасній українській школі. *Дивослово*. 2010. № 5. С. 2 – 4.
5. Данилевська О. М. Слова-свідки в дискурсі української дитячої книжки. *Наукові записки НаУКМА: Філологічні науки*. Том 137. Київ, 2012. С. 69 – 73.
6. Данилевська О. М. Типи мовної поведінки київських школярів. *Українська мова*. 2013. № 2. С. 56 – 67.
7. Данилевська О. М. Рудименти тоталітарної мови в українських підручниках періоду незалежності. *Культура слова*. 2014. Вип. 81. С. 123 – 132.
8. Данилевська О. М. Дискурс дитячої книжки як об'єкт соціолінгвістики. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»: Збірник наукових праць*. Вип. 23. Херсон, 2015. С. 41 – 47.
9. Данилевська О. М. Якісні характеристики мовної ситуації у сфері освіти (за результатами анкетування київських школярів). *Наукові*

- записки. Вип. 137. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград, 2015. С. 373 – 379.*
10. Данилевська О. М. Роль підручника у формуванні мовної особистості. *Дивослово*. 2016. № 7 – 8. С. 28 – 33.
 11. Данилевська О. М. Мовна ситуація в загальноосвітніх навчальних закладах України (за результатами соціолінгвістичного дослідження) *Записки з українського мовознавства: Вип. 24. У 2-х томах. Том 2: Зб. наук. праць. Opera in linguistic ukrainiana: Fascicullum 24. Vol. 2.* Одеса, 2017. С. 28 – 43.
 12. Данилевська О. М. Участь українських мовознавців у процесах удержавлення української мови за доби Української революції 1917 – 1920 рр. *Українська мова*. 2017. № 4. С. 27 – 41.
 13. Данилевська О. М. Масове опитування як основний метод діагностування мовної ситуації в українській шкільній освіті. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. Київ, 2018. Том 21. № 1. С. 153 – 160.
 14. Данилевська О. М. Мовна ситуація в школах України. *Українська мова*. 2018. № 3. С. 3 – 27 (у співавторстві із С. О. Соколовою; проаналізовано нормативні документи, на підставі яких врегульовано використання мов у сфері шкільної освіти в Україні на початку XXI ст., зроблено висновок про посттоталітарні деформації в мовній ситуації в українській шкільній освіті; авторський внесок становить 50 %).
 15. Данилевська О. М. Уявлення школярів про суржик у контексті посттоталітарних деформацій мовної ситуації в Україні на початку XXI століття. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. Київ, 2018. Том 21. № 2. С. 90 – 99.
 16. Данилевська О. М. Мова в системі цінностей сучасного українського підлітка (за результатами анкетування). *Вісник Київського*

національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Київ, 2019. Том 22. № 1. С. 153 – 161.

17. Данилевська О. М. Мовна ситуація та мовна політика в українській шкільній освіті за оцінками мовців різних вікових груп. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. Київ, 2019. Том 22. № 2. С. 9 – 19.
18. Данилевська О. М. Українські мовознавці як фундатори корпусної мовної політики за доби Української революції 1917 – 1920 рр. *Українська мова*. 2019. № 2. С. 53 – 64.
19. Данилевська О. М. Параметри аналізу мовної ситуації у сфері шкільної освіти в Україні на початку ХХІ століття. *Українська мова*. 2019. № 4. С. 90 – 104.

Праці в закордонних виданнях

20. Данилевська О. М. Російськомовні вкраплення в художньому тексті для дітей: соціокультурний аспект. *Dialog kultur. Języki wschodniosłowiańskie w kontakcie z polszczyzną i innymi językami europejskimi: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*. Bydgoszcz – Symferopol, 2013. С. 11 – 20.
21. Данилевская О. Н. Типы языкового поведения в современном славянском билингвальном мегаполисе. *XV Міжнародны з'езд славістаў / XV Международный съезд славистов / XV International Congress of Slavists. У 2 т. Т. 1. Мовознаўства*. Мінск, 2013. С. 217 (у співавторстві із С. О. Соколовою, В. М. Трубом, О. Г. Рудою; розроблено типологію мовної поведінки школярів, обґрунтовано її критерії, проаналізовано кожен з типів; авторський внесок становить 40 %).
22. Данилевська О. М. Мовна ситуація в українській шкільній освіті за оцінками респондентів масового опитування. *Ukrajnistika na sveučilištu*

u Zagrebu: 20 godina / Україністика в Загребському університеті: 20 років; упоряд. Ж. Челіч (Ž Čelić), Т. Фудерер (T. Fuderer). Філософський факультет Загребського університету. Загреб, 2017. С. 166 – 177.

23. Данилевская О. Н. Территориальные и социокультурные аспекты функционирования современных славянских языков как государственных. *XVI међународни конгресс слависта / XVI Международный съезд славистов / XVI International Congress of Slavistes. У два тома. Т. 1. Језик. Београд, 2018. С. 248 (у співавторстві із С. О. Соколовою, О. Г. Рудою; проаналізовано нормативні документи, на підставі яких врегульовано використання мов у сфері шкільної освіти, а також дані масового опитування, що засвідчують реальний стан мовної взаємодії в окресленій сфері; авторський внесок становить 40 %).*
24. Данилевская О. Н. Образ школы в языковом сознании украинских подростков. *Ученые записки УО «ВГУ им. П. М. Машерова»: сборник научных трудов. Витебск, 2019. Т. 29. С. 137 – 141.*
25. Danylevska O. M. Peculiarities of bilingual language situation in secondary schools of Ukraine (according to the results of a mass survey). *Kwartalnik Neofilologiczny. POLSKA AKADEMIA NAUK. Warszawa, 2019. Rocznik LXVI. № 3. S. 555 – 565.*

Додаткові публікації

26. Данилевська О. М. Мова в революції та революція в мові: мовна політика Центральної Ради, Гетьманату, Директорії УНР. Київ, 2009. 176 с.
27. Данилевська О. М. Запрошуємо до світу етики. *Історія в школах України. 2005. № 1. С. 18 – 20.*
28. Данилевська О. М. Мова як джерело морального досвіду (лінгвістичний компонент у структурі підручника етики). *Українська*

- мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2005. № 5. С. 132 – 138.
29. Данилевська О. М. Що означає бути вихованим. Етика. 5 клас. *Історія в школах України.* 2005. № 3. С. 2 – 5.
30. Данилевська О. М. Комунікативний ідеал учителя у свідомості українських підлітків. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2006. № 9 – 10. С. 160 – 164.
31. Данилевська О. М. Жаданий ключик од усіх дверей: навіщо навчаються мов українські школярі (за результатами соціолінгвістичного дослідження). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2007. № 9 – 10. С. 134 – 141.
32. Данилевська О. М. Суспільне протистояння чи компроміс: з історії двомовності в Україні (на матеріалі преси періоду Української революції 1917 – 1920 років). *Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти: Зб. наук. пр. Ін-т укр. мови НАН України.* Київ, 2007. С. 5 – 30.
33. Данилевська О. М. Аби не втратити мову ще для одного покоління: мовна політика у сфері освіти. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2008. № 6. С. 4 – 12.
34. Данилевська О. М. Урок української мови крізь призму соціолінгвістики (за результатами соціолінгвістичного спостереження). *Борисфен.* 2008. № 2. С. 20 – 23.
35. Данилевська О. М. Гендерна лінгвістика й мовна освіта школярів: чому дітям варто знати про гендерні стереотипи. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2009. № 3. С. 4 – 12.
36. Данилевська О. М. Гендерний компонент у мовній освіті: чому українські школярі не знають, що таке мовний сексизм. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2009. № 11. С. 16 – 24.

37. Данилевська О. М. Лінгвокреативність підлітків в інтернет-комунікації. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах*. 2010. № 11 – 12. С. 98 – 103.
38. Данилевська О. М. Образ школи в мовній свідомості підлітків (за результатами анкетування та асоціативного експерименту). *Соціолінгвістичні студії: зб. наук. праць*. Київ, 2010. С. 182 – 190.
39. Данилевська О. М. Утвердження державного статусу української мови за доби Української революції 1917 – 1920 рр. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2011. № 4. С. 41 – 47.
40. Данилевська О. М. Інтернет-спілкування як вияв індивідуальної свободи підлітків. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 11. С. 20.
41. Данилевська О. М. Мовні права учнів у сучасній українській школі. *Екологія мови і мовна політика в сучасному суспільстві (Збірник наукових праць)*. Київ, 2012. С. 270 – 277.
42. Данилевська О. М. Типи мовної поведінки в сучасному слов'янському білінгвальному мегаполісі. *Слов'янські обрії. Вип. 6. Ч. 1. Мовознавство. Доповіді XV Міжнародному з'їзду славістів*. Київ, 2013. С.173 – 196 (у співавторстві із С. О. Соколовою, В. М. Трубом, О. Г. Рудою; розроблено типологію мовної поведінки школярів, обґрунтовано її критерії, проаналізовано кожен з типів; авторський внесок становить 40 %).
43. Данилевська О. М. Українська мова в шкільних підручниках (гендерний аспект). *Мова, культура, самоідентичність (Збірник наукових праць)*. Київ, 2013. С. 212 – 231.
44. Данилевська О. М. Елементи тоталітарної мови в дискурсі дитячої книжки (на матеріалі підручників з історії України періоду незалежності). *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2014. № 12. С. 28 – 46.

45. Данилевська О. М. Право на читання в системі мовних прав дитини. *Мовні права в сучасному світі (Збірник наукових праць)*. Ужгород, 2014. С. 222 – 231.
46. Данилевська О. М. Мовне середовище в освіті: простір комфорту чи компромісу (за результатами анкетування київських школярів). *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 3. С. 17 – 21.
47. Данилевська О. М. Роль шкільного курсу «Українська мова» в об'єднанні українського соціуму. 2016. URL: <https://www.facebook.com/groups/538326086373403/?fref=ts>.
48. Данилевська О. М. Шкільні підручники: яким має бути механізм відбору. *Освітня політика. Портал громадських експертів*. 15. 10. 2017. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1070-shkilni-pidruchniki-yakim-mae-but-i-mekhanizm-vidboru>.
49. Данилевська О. М. Ставлення до мови і щоденні білінгвальні практики мовців різних вікових груп. *Борисфен*. 2017. № 6 (311). С. 8 – 13 (у співавторстві з Т. О. Фудерер; проаналізовано дані масового опитування, запропоновано модель прогнозування мовної поведінки представників різних вікових груп у майбутньому; авторський внесок становить 70 %).
50. Данилевська О. М. Посттоталітарні деформації мовної ситуації в українській шкільній освіті на початку ХХІ століття. *IX Міжнародний конгрес україністів. Мовознавство. Збірник наукових статей*. Київ, 2018. С. 197 – 213.
51. Данилевська О. М. Територіальні та соціокультурні аспекти функціонування сучасних слов'янських мов як державних. *Слов'янські обрії. Вип. 9. Доповіді XVI Міжнародному з'їзду славістів*. Київ, 2018. С.145 – 169 (у співавторстві із С. О. Соколовою, О. Г. Рудою; проаналізовано нормативні документи та дані масового опитування, що засвідчують реальний стан мовної взаємодії в шкільній освіті; авторський внесок становить 40 %).

52. Данилевська О. М. Престиж української мови та ставлення до двомовності за оцінками мовців різних вікових груп. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. Київ, 2019. Том 22. № 1. С. 162 – 172 (у співавторстві з Т. О. Фудерер; проаналізовано дані масового опитування, запропоновано модель прогнозування мовної поведінки представників різних вікових груп у майбутньому; авторський внесок становить 70 %).

Праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

53. Данилевська О. М. Етика: Підручник для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2005. 192 с. (у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 75 %).
54. Данилевская О. Н. Этика: Учебник для 5-го кл. общеобразоват. учеб. зав. Київ, 2005. 192 с. (у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 75 %).
55. Данилевська О. М. Етика: Підручник для 5-го кл. загальноосвітніх навчальних закладів України з навчанням польською мовою. Львів, 2005. 192 с. (у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 75 %).
56. Данилевська О. М. Етика: Підручник для 5-го кл. загальноосвітніх навчальних закладів України з навчанням угорською мовою. Переклад угорськ. мовою А. А. Варги. Львів, 2005. 192 с. (у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 75 %).
57. Данилевська О. М. Етика: Робочий зошит. 5 кл. Київ, 2005. 80 с.
58. Данилевська О. М. Етика: Підручник для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2006. 192 с. (у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 50 %).

59. Данилевская О. Н. Этика: Учебник для 6-го кл. общеобразоват. учеб. зав. Київ, 2005. 192 с. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 50 %)*.
60. Данилевська О. М. Etika: Tankönyv a magyar tanítási nyelvű középiskolák 6. osztálya számára. Чернівці, 2006. 190 с. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 50 %)*.
61. Данилевська О. М. Etica: Manual pentru clasa a 6-a a instituțiilor de învățământ de cultură generală cu predarea în limba română. Чернівці, 2006. 190 с. *(у співавторстві з О. І. Пометун; авторський внесок становить 50 %)*.
62. Данилевська О. М. Етика: Робочий зошит. 6 кл. Київ, 2006. 80 с.
63. Данилевська О. М. Українська мова: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2016. 288 с.
64. Данилевська О. М. Українська мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2017. 307 с.
65. Данилевська О. М. Українська мова. 9 клас. Зошит для тематичного контролю: навчальний посібник. Київ, 2017. 128 с.
66. Данилевська О. М. Українська мова. Комплексне видання. Київ, 2017. 368 с.

Додаток Б

АНКЕТА ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЦІЛЬОВОГО ОПИТУВАННЯ
ШКОЛЯРІВ

1. Рік народження _____ 2. Стать: жін. чол.
 3. Місце постійного мешкання: столиця , область _____, обласний центр , невелике місто , селище , село (назва _____).

4. Освіта батьків:

	Середня	Середня спеціальна	Незакінчена вища	Вища	Мають наук. ступінь
Матір					
Батько					

5. Професія батьків:

	За освітою	Ким працює зараз
Матір		
Батько		

6. Мова спілкування:

У родині	Українська	Російська	Обидві	Інша
з матір'ю				
батьком				
бабусею/дідусем				
іншими родичами				
Під час навчання				
на уроках				
на перервах: з учителями;				
з однокласниками				
На дозвіллі				
з друзями				
у громадських місцях				

7. Якою мовою Ви шукаєте інформацію в Інтернеті?

- укр. / завжди , здебільшого , інколи , ніколи
 рос. / завжди , здебільшого , інколи , ніколи
 англ. чи інш. іноземною / завжди , здебільшого , інколи , ніколи

8. Якою мовою Ви переглядаєте фільми?

- укр. / завжди , часто , інколи , ніколи
 рос. / завжди , часто , інколи , ніколи
 англ. чи інш. / завжди , часто , інколи , ніколи

9. Якою мовою Вам зручно читати:

- художню літературу – українською ; російською ; українською і російською ; іншою ;
- періодику – українською ; російською ; українською і російською ; іншою ;
- навчальну літературу – українською ; російською ; українською і російською ; іншою ;

10. Якою мовою Вам доводиться читати?

- художню літературу – українською ; російською ; українською і російською ; іншою ;
- періодику – українською ; російською ; українською і російською ; іншою ;
- навчальну літературу – українською ; російською ; українською і російською ; іншою ;

11. Чи переходите Ви на мову співрозмовника?

	З російської на українську	З української на російську
Дуже часто		
Тільки в школі з учителями		
Інколи з родичами		
Інколи, коли до мене звертаються іншою мовою незнайомі люди		
Дуже рідко		
Ніколи		

12. Як Ви ставитеся до того, що навчаєтеся в українськомовній школі?

- Мені це подобається, бо українська мова є для мене мовою родинного спілкування
- Мені це подобається, хоч українська мова і не є для мене мовою родинного спілкування
- Мені це подобається, бо я живу в Україні, тож знання української мови стане мені в пригоді в подальшому житті
- Я про це не замислююся, це вибір моїх батьків
- Мені це байдуже, бо для мене немає значення, якою мовою говорити
- Інше (вказати)

13. Чи віддасте Ви колись своїх дітей до школи з українською мовою навчання?

- Так Ні Важко відповісти

14. Як би Ви оцінили мовне середовище у вашій школі?

- Майже на 100% українськомовне
- Здебільшого українськомовне, проте зрідка трапляються ситуації, коли хтось користується російською мовою
- Українська та російська мови використовуються приблизно нарівні – кожна у своїй ситуації: українська на уроках, російська на перервах
- Українська та російська мови використовуються одночасно навіть на уроках – залежно від того, хто яку мову обрав для спілкування
- Майже на 100% російськомовне

15. Чи припускаєтеся Ви помилок у мовленні, говорячи українською мовою?

- Так Зрідка Ніколи

16. Чи припускаєтеся Ви помилок у мовленні, говорячи російською мовою?

- Так Зрідка Ніколи

17. Чи звертаєте Ви увагу на помилки в мовленні однокласників?

- Так Ні

18. Як Ви ставитеся до таких помилок?

- Вони мене дратують
- Мені байдуже, я не звертаю увагу на мову
- Я вказую на помилку, раджу говорити правильно
- Я жартую з тими, у кого трапляється помилка
- Я зневажаю людей, які говорять з помилками

19. Чи трапляється таке, що вчителі користуються російською мовою?

	Ніколи	Зрідка	Часто	Завжди
На уроці				
Під час перерв				
На прогулянці чи під час позакласних заходів				
У спілкуванні з батьками				

20. Як Ви ставитеся до того, що вчителі, попри українськомовний статус школи, користуються російською мовою?

- Мені це подобається, бо в Україні скрізь така ситуація
- Мені це подобається, бо так мені простіше спілкуватися з учителями
- Мені це байдуже, я не звертаю жодної уваги на мову
- Мені це не подобається, бо я весь час мушу перемикатися з мови на мову

- Мені це не подобається, бо я мушу підлаштовуватися до ситуації
- Інше (вказати) _____

21. Чи відвідуєте Ви уроки російської мови?
Так Ні

22. Якщо Ви відвідуєте уроки російської мови, то чому?

- Бо такий урок є в розкладі занять
- Бо так хочуть мої батьки
- Бо хочу знати й цю мову, адже вона є вживаною в Україні
- Бо хочу знати цю мову, адже для мене російська – мова родинного спілкування

23. Чи хотіли б Ви навчатися в школі з російською мовою викладання?

- Так Ні Мені байдуже

24. Чи траплялися у Вас ситуації, коли Ви починали відповідати на уроці російською мовою?

- Часто Зрідка Ніколи

25. Чи трапляються такі ситуації з Вашими однокласниками?

- Часто Зрідка Ніколи

26. Як реагують на це вчителі?

	Ніяк, продовжують урок	Роблять зауваження, про дотримання мовного режиму	Самі переходять на російську мову
Більшість			
Дехто			

27. Чи траплялися у Вас під час перебування у школі конфліктні ситуації через мову?

- Так Ні

28. Якщо так, то що було, на Вашу думку, причиною конфлікту?

- Зауваження вчителя про дотримання мовного режиму, з яким Ви не погоджуєтеся
- Ваше зауваження вчителю, щоб він не порушував мовний режим
- Нерозуміння одне одного, бо користувалися різними мовами
- Намагання подратувати вчителя, який Вам не подобається
- Упереджене ставлення до Вас з боку вчителя
- Інше (вказати) _____

29. Як Ви думаєте, які наслідки має двомовність у школі?

- Це не має жодних наслідків
- Наслідки позитивні, бо ми отримуємо досвід користування двома мовами, уживаними на території України
- Наслідки негативні, бо, перебуваючи у двомовному середовищі, ми не знаємо на високому рівні ні тієї, ні тієї мови
- Наслідки негативні, бо мови під час паралельного використання сплутуються, через що ми робимо більше помилок
- Інше (вказати) _____

30. У чому, на Вашу думку, виявляються Ваші особисті мовні права в школі?

31. Що б Ви змінили в мовному середовищі школи?

32. Якщо під час заповнення анкети у Вас виникли міркування про використання мов у Вашій школі і в державі загалом, поділіться ними.

ДЯКУЄМО!