

УДК 81'27+246.2 + 276.3 – 053.5

Оксана Данилевська

м. Київ

ТИПИ МОВНОЇ ПОВЕДІНКИ КИЇВСЬКИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено результати соціолінгвістичного дослідження за методикою «ідеальних типів», на підставі якого запропоновано типологію моделей мовної поведінки українських підлітків в умовах спілкування в закладах освіти. Обґрунтовано, що диглосне мовне середовище шкіл спричиняє поглиблення індивідуальної двомовності як українськомовних, так і російськомовних дітей. Зроблено висновок, що мовна поведінка школярів є виявом стихійного пристосування до мовної ситуації в школі, що зумовлює дифузність мовного простору в закладах освіти та слабку керованість процесів свідомого впливу на мовну ситуацію в них.

Ключові слова: соціолінгвістика, мовна ситуація у сфері освіти, диглосний білінгвізм, мовна поведінка школярів, кодові перемикання.

Проблема типології мовної поведінки належить до активно розпрацьовуваних у сучасній соціолінгвістиці. Водночас поняття «мовна поведінка»¹ не є аж таким однозначним. Його витлумачують і як «форму соціального буття людини, у якій виявляється розмаїття її мовленнєвих дій та мовленнєвої діяльності», і як «мовленнєві

¹ Термін «мовна поведінка», якому в русистичі відповідають терміни «языковое поведение» и «речевое поведение», через дискусії українських мовознавців про природність / штучність терміна «мовлення» і, відповідно, про виправданість протиставлення понять «мовний — мовленнєвий» не належить до активно вживаних. Учені, які розпрацьовують комунікативний напрям у лінгвістиці, віддають перевагу терміну «комунікативна поведінка» (див., зокрема, Ф. Бацевич «Короткий термінологічний словник» у підручнику «Основи комунікативної лінгвістики»). Уживаним є також термін «мовленнєва поведінка». У нашому випадку йдеться все-таки про *мовну поведінку*, бо її виявом є *вибір мов* у двомовній ситуації.

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» [16: 138]. Здебільшого мовну поведінку розглядають у контексті комунікативних актів (власне, мовлення), наголошуючи на синонімії термінів «мовленнева / комунікативна поведінка». Зокрема, В. Беліков, Л. Крисін зауважують, що терміни «мовленнєве спілкування», «мовленнева поведінка», «мовленнєвий акт» безпосередньо стосуються вербальної комунікації [2: 65]. Проте термін «мовленнева поведінка», на думку дослідників, дає змогу акцентувати на тих особливостях і властивостях, якими вирізняється мовлення одного з учасників комунікації. Цей термін доречний, — уважають В. Беліков, Л. Крисін, — коли йдеться про монологічні форми мовлення — лекції, виступи на зборах чи мітингу тощо.

Саме в такому значенні вживають згаданий термін у дослідженнях, спрямованих на аналіз функціонування мови в монологічних спілнотах. Тож мовну / мовленнєву поведінку витлумачують як вияв індивідуальності мовлення в різноманітних комунікативних ситуаціях. У зв'язку з цим привертає увагу міркування Ф. Бацевича про термін «стиль спілкування», який витлумачено як «індивідуальну стабільну форму комунікативної поведінки учасників, що виявляється в будь-яких умовах спілкування» [1: 186–187]. Важливою характеристикою поведінки мовної особистості, — наголошує В. Карасик, — є комунікативні стратегії, що їх реалізує ця особистість [8: 69].

Інший підхід обстоюють ті дослідники, які витлумачують мовну поведінку індивідуума у зв'язку з ситуаціями «вибору мови», тобто перемикання кодів [4: 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» [8: 75].

У дослідженнях, що мають на меті аналіз дво- і багатомовних ситуацій, мовній поведінці, виявом якої є вибір мови (і спілнотами, й окремими особистостями), надають значення основного критерію, за яким ці ситуації оцінюють. Зокрема, Н. Шумарова розглядає мовну поведінку як компонент білінгвальної мовної ситуації [18: 45].

Саме такий підхід обрала Т. Бурда, досліджуючи мовну ситуацію в Києві наприкінці 90-их років ХХ ст. — на початку ХХІ століття. Її кандидатська дисертація «Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва)» стала першою працею, у якій здійснено спробу «виявити фактори впливу на кодові перемикання респондентів» [3: 12]. Дослідниця, 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, — пише Т. Бурда, — найбільший вплив мають такі чинники, як «мова співрозмовника, тема спілкування та нестача лексичного запасу слів» [3: 18].

Збираючи матеріал для дослідження, Т. Бурда аналізувала мовну поведінку, яку демонстрували київські школярі та студенти в навчальних закладах. При цьому вона акцентує на безпосередній залежності «формування мовної поведінки індивіда від мови спілкування батьків, яка збігається з його рідною мовою». Дослідниця доходить висновку, що «російськомовне середовище закладає одномовний тип поведінки; у молоді з українськомовних родин формується передусім двомовний тип поведінки» [3: 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, що дає підстави поділяти занепокоєння учасників міжнародного проекту INTAS «Мовна політика та мовна ситуація в Україні»: «Незважаючи на всі позитивні зміни, що відбуваються в мовному освітньому просторі, українська мова ще не дістала належного застосування в галузі освіти, рівень її престижу неадекватний її використанню» [7: 231].

Відповідно до соціологічних та соціолінгвістичних досліджень мовної ситуації у сфері освіти в Україні освітній простір на більшій частині території держави (окрім західного регіону) навіть для тих шкіл, статус яких задекларовано як одномовний — з українською мовою навчання, визначають як двомовний. Експерти наголошують на деформованому характері мовної ситуації в освіті, зауважуючи, що суть деформації — 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. Зокрема, для більшості українських шкіл є типовою ситуація, коли вчителі на уроках послуговуються українською мовою, а на перервах та в позашкільних заходах — російською. Так само чинять й учні. Тож мовне середовище в освітньому просторі залишається «приховано диглосним» [7: 205], що впливає на мовну поведінку учасників педагогічного дискурсу. Цей вплив виявляється передусім у 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 (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. Сєдов, розвиток мовної здатності в шкільному віці відбувається шляхом удосконалення саме мовної (дискурсивної) поведінки [13: 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 [10: 275]. Саме в підлітковий вік особистість переживає, за спостереженнями Ж. Піаже, останню фундаментальну децентрацію, звільняючись від залежності від конкретних об'єктів у полі сприйняття світу й починаючи ставитися до світу в сенсі того, як його можна змінити [19: 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 [12: 2]. Зрозуміло, що в кожній зі сфер поведінкові стереотипи можуть істотно відрізнятись, 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 з навчальним процесом, спілкуванням з учителями, так і неформальних, зумовлених стосунками з однолітками), що й спричиняє перемикання кодів [9: 61–64]. Розглядаючи особливості мовного буття школярів, маємо враховувати й різноманітні соціально-психологічні характеристики особистостей, що, безперечно, також впливають на їхню мовну поведінку [13: 245].

З огляду на вищезазначене можемо твердити, що мовна ситуація в школі — це найформальніший рівень у системі чинників, які формують мовну поведінку конкретного мовця-підлітка. Адже школа, за спостереженням і висновками Н. Шумарової, не може протистояти впливу мовного оточення [17: 83]. 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. Інакше кажучи, йдеться про співвідношення в мовній поведінці, яку демонструють українські школярі в закладах освіти, між першою, базовою, та небазовою мовами [15: 66].

Дослідження ґрунтується на спостереженнях за мовною поведінкою київських школярів, які навчаються в українськомовній школі, анкетуванні та інтерв'ю з учнями 9, 10 класів цієї школи. Окрім того, мали змогу проаналізувати зразки писемного мовлення інтерв'юваних — не редаговані вчителем чернетки письмових робіт на вільну тему. Вважаємо за потрібне наголосити, що анкети пропонували не всім учням обраної вікової категорії, які навчаються в цій школі, а лише тим дітям, мовну поведінку яких на підставі спостережень обрали за модель певного типу. Йдеться про відому в соціології та соціолінгвістиці методику «ідеальних типів» [14: 53 — 55].

На підставі дослідження дійшли висновку, що в сучасній українській школі 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 така поведінка не є домінантною через різноманітні соціально-мовні деформації, по які йтиметься нижче;

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 ситуація — українськомовні діти, добре адаптовані в російськомовній школі, є можливою, проте не типовою для сучасної України);

4) не цілком адаптований комфортний (російськомовні діти в українськомовній школі, які досить вільно перемикають коди залежно від ситуації, але при цьому припускаються 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);

6) 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 докладніше.

Природний комфортний тип мовної поведінки спостерігали на прикладі українськомовних дітей у школі з українською мовою навчання. У нашому опитуванні таких школярів було 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 все-таки відбувається, — це цитування прецедентних феноменів, популярних у підлітковій субкультурі, мовна гра (інсценізація, передражнявання 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 нарівні — 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 з цим типом мовної поведінки навчаються в одному класі, дружать між собою, тож у них не виникає ситуацій переходу з однієї мови на іншу; навіть 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*². 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

² У відповідях збережено особливості слововживання й орфографії респондентів.

опитаних уважає, 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 мовленні інших. Усі троє вважають, що їхнє право *говорити українською мовою* в школі цілком забезпечене, проте двоє хочуть, щоб усі вчителі користувалися лише українською.

Як зазначали вище, *природний комфортний тип* мовної поведінки учнів не є в сучасній київській школі аж таким поширеним, оскільки мало знайдеться класів, де українська домінує в неформальному спілкуванні або де обидві мови використовуються кожна у своїй неформальній групі³. 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 [14: 13], з одного боку, та забезпечення мовних прав українськомовних учнів, з іншого [6: 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. 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

³ Про відчуття українськомовних дітей у таких класах докладно розповідають, зокрема, студенти НаУКМА у своїх есеях з соціолінгвістики [11: 158–235].

мови використовувані приблизно навпіл — 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 у школярів цієї групи свідчить такий приклад:

Сходами біжить учень-десятикласник. Назустріч йому йде вчителька української мови в пальті.

— *Уже додому йдете? До побачення.*

За хвилину пробігає повз неї у зворотному напрямку і, ніби виправдовуючись, що надто часто натрапляє їй на очі, кидає:

— *Никого нет. Там закрыто.*

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, яких вони припускаються, здебільшого зумовлені їхньою двомовністю, пор.: *у якості приклада може слугувати; проявляла у відношенні до нього; жага досягти успіху; легше; 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 шестеро відвідують уроки російської мови, а четверо — 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 один 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 перемикуватися 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.*

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 як моделі цього типу двох учнів.

Обидва з опитуваних 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, до України приїхав з матір'ю, а українську мову почав вивчати, опинившись у 5-ому класі в українській школі; тож у ситуаціях родинного спіл-

кування 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 з них оцінив мовне середовище у своїй школі як таке, у якому українська і 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; нересувна 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 письмові 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.

Отже, мовне середовище навчальних загальноосвітніх закладів, яке в Києві є двомовним, істотно впливає на мовну поведінку підлітків, загалом поглиблюючи їхню індивідуальну двомовність. Якщо для російськомовних дітей цей факт можна оцінювати як позитивний (саме так, за соціологічними дослідженнями, його оцінює більшість українських школярів та їхніх батьків), то для українськомовних він швидше негативний, оскільки свідчить, що сфера освіти, як і за радянських часів, є середовищем для латентних асиміляційних процесів, за яких національно-російська двомовність стає перехідним етапом до російської одномовності. Н. Шумарова писала про це щодо Києва 90-их років минулого століття, пор.: «Анкетування показало, що навіть українськомовні з дитинства українці в процесі соціалізації змінюють характер мовної комунікації як у сфері активного, так і пасивного спілкування. Явище це давно відоме, і саме на його припинення і зміну мають бути спрямовані конкретні заходи національно-мовного реформування» [17: 102]. Утім, рекомендації лишаються актуальними і для сьогодення. Формальне дотримання українськомовного статусу шкіл не просто перешкоджає формуванню навичок користування українською мовою в усіх комунікативних сферах та набуттю мовної стійкості, ставлячи під сумнів можливість реалізації задекларованої в освітніх директивах мети — сформулювати національно свідому, духовно багату мовну особистість, а свідчить про подвійні стандарти суспільної моралі — одні для звітності, інші — для реального життя, про «несправжність» декларацій, про їхню формальність, отже, й необов'язковість. У зв'язку з цим доречно згадати про так званий прихований навчальний план, саме за допомогою якого, переконані соціологи, і відбувається засвоєння цінностей, норм і звичок [5: 486].

Аналіз типів мовної поведінки школярів має проекцію на проблеми в системі власне мовної освіти, яка і досі не враховує реальної двомовності українських учнів. Фактично, говорити про свідомий вибір певних поведінкових моделей українських школярів не доводиться, це, як уже зауважували, швидше стихійне пристосування до мовного середовища школи.

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. — К.: Видавничий центр «Академія», 2004. — 344 с.
2. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолінгвістика. — М.: Издательський центр РГГУ, 2001. — 439 с.

3. *Бурда Т.М.* Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / НАН України; Інститут української мови. — К., 2002. — 22 с.
4. *Вахтин Н.Б., Головкин Е.В.* Социолінгвістика и социология языка. — СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004. — 336 с.
5. *Гіденс, Ентоні.* Соціологія. — К.: Основи, 1999. — 726 с.
6. *Данилевська О.* Мовні права учнів у сучасній українській школі // Екологія мови і мовна політика в сучасному суспільстві (Збірник наукових праць). — К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. — 376 с.
7. *Калиновська О.* Мовна ситуація в сфері освіти // Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації. — К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська Академія», 2008. — С. 196 — 233.
8. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепт, дискурс. — М.: Гнозис, 2004. — 390 с.
9. *Крысин Л.П.* Кодовые переключения как компонент речевого поведения человека // Речевое общение: специализированный вестник. — Выпуск 3 (11). — Красноярск, 2000. — С. 61–64.
10. *Мамаева С.В.* Своеобразие речевой субкультуры школьника-подростка (на материале молодежного сленга) // Вестник КГУ. — 2006. — Выпуск 6. — С 274–277.
11. *Масенко Л.* Нариси з соціолінгвістики. — К.: Вид. Дім «Києво-Могилянська академія», 2010. — 243 с.
12. *Мацько Л.* Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу // Дивослово. — 2006. — № 7. — С. 2–4.
13. *Седов К. Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. — М.: Лабиринт, 2004. — 320 с.
14. *Селігей П.О.* Мовна свідомість: структура, типологія, виховання / НАН України. Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні. — К.: Вид. Дім «Києво-Могилянська академія», 2012. — 118 с.
15. *Труб В.* Типи мовної компетенції суржикомовця в ситуації українсько-російської двомовності // Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти: Зб. наук. пр. — К.: вид-во Пульсари, 2007. — С. 31–120.
16. *Чеботникова Т.А.* Речевое поведение как один из способов актуализации личности // Вестник Челябинского государственного университета. — 2011. — №28. — С. 138–143.
17. *Шумарова Н.П.* Мовна поведінка як форма вираження ціннісних орієнтацій // Мова тоталітарного суспільства. — К., 1995. — С. 100–106.
18. *Шумарова Н.П.* Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму. — К., 2000. — 284 с.
19. *Шэффер Д.* Дети и подростки: психология развития. — СПб.: Питер, 2003. — 976 с.

Стаття надійшла 12.03.2013

Oksana Danyilevska

Київ

TYPES OF LINGUAL BEHAVIOR OF KYIV SCHOOLCHILDREN

The article discusses the results of a sociolinguistic research based on “ideal types” method suggesting the typological models of the Ukrainian teenagers school time lingual behavior. It is argued that diglossic environment in school stimulates the deepening of individual bilingualisms of both Ukrainian speaking and Russian speaking children. Their lingual behavior is a display of their elemental adaptation to the language situation in school as a consequence of the diffuse language environment in the educational establishments and the lack of control and purposeful influence on part of the school management.

Key words: sociolinguistics, language situation in education, diglossic bilingualisms, lingual behavior schoolchildren, codeswitching.