НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

ДАНИЛЕВСЬКА ОКСАНА МИКОЛАЇВНА

УДК 811.161.2’272’276.3-053.5’246.2

МОВНА СИТУАЦІЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Спеціальність 10.02.01 – українська мова

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора філологічних наук

Київ – 2020

Дисертація є рукописом.

Роботу виконано у відділі стилістики, культури мови та соціолінгвістики Інституту української мови НАН України.

Науковий консультант – доктор філологічних наук, професор
Соколова Світлана Олегівна,
Інститут української мови НАН України,
провідний науковий співробітник відділу
стилістики, культури мови та соціолінгвістики.

Офіційні опоненти: доктор філологічних наук, професор
Шумарова Наталія Петрівна,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка, професор кафедри мови
та стилістики Інституту журналістики;

доктор філологічних наук, професор
Струганець Любов Василівна,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
професор кафедри української мови
та методики її навчання;

доктор філологічних наук, професор
Кондратенко Наталія Василівна,
Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова, завідувач кафедри
прикладної лінгвістики.

Захист відбудеться 24 березня 2020 року об 11 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д.26.173.01 Інституту української мови НАН України (01001, м. Київ, вул. Грушевського, 4).

Із дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні, Інституту української мови НАН України (01001, м. Київ, вул. Грушевського, 4) та на офіційн му сайті Інституту української мови НАН України (http://wwwl.nas.gov.ua/INSTITUTES/IUM/Pages/default.Aspx).

Автореферат розіслано _____ лютого 2020 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради
кандидат філологічних наук Л. В. Туровська

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження зумовлена потребою комплексного аналізу мовної ситуації у шкільній освіті в Україні на початку XXI ст. як складника загальної мовної ситуації, обґрунтування параметрів її аналізу, вивчення залежності оцінки мовної ситуації в галузі шкільної освіти від мови повсякдення і мовних преференцій носіїв мови, дослідження впливу її зовнішніх проявів на щоденні практики мовців.

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, тому запровадження певної мови в систему освіти витлумачують не як мету, а як засіб мовнопланувальної діяльності.

Сучасну мовну ситуацію в українській шкільній освіті визначає формальна і фактична взаємодія української мови як державної з російською та 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 освітнього 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). Формальна зміна статусу шкіл за мовою навчання після проголошення незалежності України була виправданим і закономірним кроком. Утім, вона парадоксально 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.

Другий чинник – аморфність державної мовної політики, виявом чого варто вважати відірваність її заходів упродовж десятиліть від реальної мовної ситуації в освіті: ці заходи обмежувалися здебільшого декларуванням загальних принципів забезпечення мовних прав, проте не мали на меті реально впливати на мовну поведінку мешканців великих міст, стереотипи якої сформувалися кілька поколінь тому. Тож попри ініційовані владою заходи з розширення функціонування української мови у сфері освіти за роки незалежності масштаби зросійщення в Україні не звужені, а в деяких сферах суспільного життя негативні процеси ще й посилені.

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 – 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 намір ширше використовувати українську мову в освіті відповідно до статусу державної, який було проголошено 1989 р. законом «Про мови в Українській РСР», утіленням чого стало збільшення 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 передбачала зміну викладацького складу в навчальних закладах, не поширювалася й на позаурочні заходи, то часто була представлена суто формальним використанням мови на уроці та заміною російськомовних підручників україномовними. 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 так, що це призвело до стійкого розподілу мов за сферами вживання: українську (кращої або гіршої якості) вживали на уроках, а російську – у неформальному спілкуванні на перервах та в позаурочних заходах. Варто наголосити й 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 в українській школі дотепер є стандартні словосполучення, мовні штампи, які з'явилися в радянську епоху, поширення своєрідного варіанта науково-навчального підстилю, чимало елементів якого скальковано з відповідного підстилю російської мови. Треба зазначити, що якість української мови, якою послуговуються учасники педагогічного дискурсу, також відбиває деформовану мовну ситуацію, що склалася в державі. Саме на цій підставі важливим параметром дослідження мовної ситуації в пострадянській Україні є стан 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). Про фрагментарність наукових студій з проблем мовної ситуації в шкільній освіті свідчить те, що названі вище комунікативні вияви мовної взаємодії досі не підрахувала офіційна статистика, основним критерієм якої так само є кількість учнів, залучених до навчання українською мовою.

Мовна ситуація в Україні стала об'єктом дослідження українських мовознавців та соціологів після проголошення її незалежності. Моніторингові соціологічні дослідження, а також соціолінгвістичні розвідки заклали підґрунтя для об'єктивних висновків за кількісними параметрами. Українські мовознавці зосереджувалися передусім на двох аспектах: аналізі реального стану функціонування української мови в окремих регіонах і державі загалом 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 XX століття (1900 – 1941): Стан і статус» (1987). Проте, як зазначають самі дослідники, їхні праці ґрунтовані 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 цікавили передусім витоки українсько-російського білінгвізму, формування мовного середовища міст, причини нерівномірного мовного розвитку в територіальному вимірі та за типом населеного пункту, виникнення й поширення мішаного українсько-російського мовлення, деструктивний вплив тоталітаризму на українську мову. Особливості функціонування радянської «новомови» в Україні проаналізували О. В. Зарецький, Л. Т. Масенко, І. Є. Ренчка. Територіальні особливості мовної ситуації в Україні у функційному аспекті були предметом аналізу в публікаціях К. В. Балабухи, І. І. Браги, Т. М. Бурди, А. П. Загнітка, О. В. Зубарєва, 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. Кузнєцової, І. Р. Процик. Вияви мовної ситуації в діловому спілкуванні 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 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.

Отже, **актуальність** дослідження пов'язана з потребою поглибленого витлумачення мовної ситуації як багаторівневого явища, що охоплює не лише функційне поле мовної взаємодії в кількісному вимірі (демографічна та

комунікативна потужність), а й дискурсивний простір у якісних характеристиках власне мови, що відбиті 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 й 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 у шкільній освіті України, оперте на кількісні, якісні та оцінні параметри.

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

1) дослідити історичні передумови формування мовної ситуації у шкільній освіті України;

2) проаналізувати кількісні параметри мовної взаємодії у галузі шкільної освіти в Україні на початку XXI століття;

3) виявити регіональні особливості мовної ситуації у 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 виміри 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 шкільництві у групах мовців за регіоном проживання, типом поселення, повсякденною мовою та віком;

7) визначити чинники, що зумовлюють мовну поведінку школярів у загальноосвітніх навчальних закладах, та простежити закономірності вибору мови під час спілкування у школі;

8) проаналізувати типи білінгвальної поведінки школярів в офіційній та напівофіційній комунікації в закладах освіти, установити ступінь зумовленості цих типів конфігурацією мовної ситуації у сфері шкільної освіти;

9) запропонувати авторську класифікацію типів мовної поведінки школярів в умовах білінгвізму;

10) з'ясувати ознаки деформованої мовної ситуації 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, визначити механізми комунікативного впотужнення державної української мови в цій царині та подолання в ній посттоталітарних деформацій.

Об'єкт дослідження – мовна ситуація у шкільній освіті 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 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 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») – понад 2000 респондентів.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше в українському мовознавстві здійснено комплексний аналіз мовної ситуації у шкільній освіті України за кількісними, якісними та оцінними параметрами. Обґрунтовано зумовленість взаємодії української та російської мов у шкільній освіті конфігурацією загальнодержавної мовної ситуації, закономірностями спонтанної комунікації, мовною поведінкою та звичками учасників освітнього процесу,

сформованими під впливом мовної ситуації в конкретному регіоні. Установлено 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 трактувань 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) створення типології моделей мовної поведінки школярів в умовах білінгвізму; г) випрацювання принципів застосування дискурсивного та контент-аналізу до аналізу мовної ситуації.

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 впотужнення 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 дослідницею самостійно, 3 статті – у співавторстві (у публікаціях, опублікованих у співавторстві, дослідниці 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 XXI ст.: напрями, здобутки, перспективи» (Київ, 2010), «Діалог культур. Східнослов'янські мови в 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 мультилінгвізм: 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.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми дисертації, сформульовано мету й завдання, визначено об'єкт і предмет, з'ясовано теоретичне та практичне значення роботи, її наукову новизну, окреслено джерельну базу, зазначено особистий внесок авторки, апробацію здобутих результатів, схарактеризовано структуру дисертаційної праці.

У **першому** розділі **«Мовна ситуація як об'єкт соціолінгвістики»** простежено етапи усталення терміна «мовна ситуація», що окреслює об'єкт дослідження соціолінгвістики і є одним з основних у категорійному апараті цієї мовознавчої науки. З'ясовано, що термінологізація поняття «мовна ситуація» відбувалася синхронно з розгортанням вивчення мов у системі «мова – суспільство». Поглиблення уявлень про мовну взаємодію в певних соціокомунікативних системах сприяло, зокрема, поступовому залученню до семантичного поля терміна «мовна ситуація» понять, пов'язаних не тільки з кількісними характеристиками (демографічна та комунікативна потужність мов, кількість мов, ареал поширення, територіальні особливості мовної взаємодії тощо), а й з такими лінгвальними явищами, як дискурс, мовна свідомість, стан (якість) мови, що обслуговує комунікативні потреби 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, що є вживаними в певному соціумі чи комунікативній сфері; 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). Аналіз лінгвістичної літератури дав

змогу окреслити теоретичні підстави, що доводять потребу застосування комплексного аналізу в дослідженні мовної ситуації в українській шкільній освіті на початку XXI ст., зокрема й вивчення стану української мови, що зумовлено зміною розподілу функційного поля між українською та російською мовами в окресленій царині після проголошення незалежності України.

Мовна ситуація в Україні потрапляла у фокус досліджень українських мовознавців у зв'язку з аналізом реального стану функціонування української мови в окремих регіонах і державі загалом та у зв'язку з вивченням деструктивного асиміляційного впливу російської мови на українську на різних історичних етапах. У працях, що з'явилися після проголошення незалежності України, докладно проаналізовано історичні передумови формування незбалансованої білінгвальної мовної ситуації в Україні (П. Ю. Гриценко, Л. Т. Масенко, М. Мозер, О. О. Тараненко, О. Б. Ткаченко, В. В. Німчук, Г. П. Півторак, І. Д. Фаріон, Н. П. Шумарова), факти територіально зумовленого функціонування української та російської мов (К. В. Балабуха, І. І. Брага, Т. М. Бурда, А. П. Загнітко, О. В. Зубарєв, І. О. Кудрейко, С. А. Мартос, Л. Т. Масенко, Т. М. Миколенко, С. О. Соколова, О. В. Шевчук-Клюжева, О. В. Шинкаренко), відмінності у функціонуванні мов за типом населеного пункту (Л. Т. Масенко), нерівномірний розподіл українськомовних і російськомовних груп населення за віком та рівнем освіти (Т. М. Бурда, Т. В. Кузнєцова, І. Р. Процик, А. П. Чучвара). Асиметричний характер білінгвальної ситуації в Україні, що виявляється в нерівномірному використанні української та російської мов у різних сферах суспільного життя, проаналізували М. О. Гонтар О. Г. Руда, Л. В. Струганець, І. М. Цар, В. Л. Шелудько. Пошук причин зростання демографічної потужності російської мови за часів незалежності України спонукає мовознавців досліджувати особливості функціонування мов у родинній комунікації. Показники вживання мов у спілкуванні представників трьох поколінь, проаналізовані в працях Т. В. Кузнєцової, Л. Т. Масенко, С. О. Соколової, свідчать про звуження українськомовного родинного спілкування від старшого до молодшого покоління, що відбувається для частини мовців через етап двомовного спілкування в родині в середньому поколінні. Багато дослідників (І. І. Брага, А. Брацкі, О. В. Зубарєв, В. Р. Товстенко, В. М. Труб, О. В. Шевчук-Клюжева, О. В. Шинкаренко) досліджують як специфічну ознаку мовної ситуації в Україні побутування мішаних форм українсько-російського мовлення, тобто суржику.

Відзначаючи своєрідність мовної ситуації в Україні, українські мовознавці наголошують, 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 (Л. Т. Масенко, В. Д. Радчук, С. О. Соколова, О. О. Тараненко, О. Б. Ткаченко). Дані соціологічних досліджень свідчать, що деформацію мовної ситуації в Україні

спостерігаємо й нині, що перешкоджає консолідації нації та єдності країни. Як ознаку деформованої мовної ситуації в Україні варто потрактовувати, зокрема, незбіжність даних офіційної статистики та реальних фактів уживання мов у шкільній освіті.

Мовну ситуацію у сфері освіти характеризує не лише використання мови / мов у навчальному процесі, а й такий його специфічний сегмент, як мовна освіта, адже навіть послідовність, згідно з якою навчаються мов, вік, коли їх починають опановувати, та межі орфографічної компетенції визначає суспільство.

Урахування окреслених параметрів аналізу корелює з широким підходом до витлумачення поняття «мовна ситуація», а саме як «умов і стану функціонування мов та конкретних сфер їх використання» (П. Ю. Гриценко). У зв'язку із цим С. Я. Єрмоленко зауважує, що мовна ситуація – це сукупність умов, які характеризують визначені законом і насправді реалізовані правила мовної поведінки громадян. Такий аспект аналізу мовних ситуацій співвідносять із поняттям «мовний портрет міста / регіону / сфери побутування мови тощо», наголошуючи, що комплексний опис мовної ситуації дає змогу узагальнити мовні явища, притаманні певному колу людей, які мешкають у межах однієї території та об'єднані за національними, віковими, соціальними, професійними, статевими та іншими ознаками (І. О. Кудрейко).

На підставі аналізу праць із соціолінгвістики 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. Запропонована 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.

У **другому** розділі **«Мовна ситуація у сфері шкільної освіти за результатами масового опитування»** обґрунтовано параметри аналізу мовної ситуації в українській шкільній освіті на початку XXI ст. за даними масового соціолінгвістичного опитування, крізь призму яких з'ясовано тенденції у функціонуванні мов в загальноосвітніх навчальних закладах у регіональному розподілі та за типом поселення, установлено особливості сприймання й оцінки мовного середовища шкіл у групах мовців різного віку, обґрунтовано зумовленість ставлення мовців до мовної взаємодії у сфері освіти мовою повсякдення, а також простежено кореляцію кількісних показників мовної ситуації з якісними та оцінними. Результати опитування виявили такі

особливості функціонування мов у сфері шкільної освіти, що свідчать про деформований характер мовної ситуації в Україні. Зокрема, пояснено, чому попри високий ступінь формальної українізації (понад 90 % школярів сьогодні в Україні навчаються українською мовою) система шкільної освіти за часів незалежності не уповільнила процесів зросійщення української молоді і не стала ефективним інструментом вирівнювання мовної ситуації в державі загалом, не поклала край незсинхонізованому мовному розвиткові за регіонами та типом поселення.

Аналізуючи мовну ситуацію в українській шкільній освіті, передусім визначають параметри формальної та фактичної взаємодії української мови як державної з російською та іншими мовами національних меншин, а також мовами, які вивчають як іноземні. За кількістю мовців, у мовних практиках яких взаємодіють мови в освітніх середовищах, найістотніше значення мають показники функціонування української мови як мови навчання і російської як мови неформального спілкування. 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 освітнього 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 однотипних шкіл у Києві, Львові чи Одесі або Харкові; неоднакові «мовні портрети» навчальних закладів у містечку чи селі і 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 мішаного мовного коду (суржику). Тому попри офіційність державного статусу української мови та її 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 мультилінгвізм: між інтенсифікацією та розв'язанням конфлікту. Етнолінгвістичні конфлікти, мовна політика і контактні ситуації в пострадянських Україні і Росії» [1], дає підстави констатувати, що конфігурацію мовної

[1] Опитування в межа х 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» проведене з 2 до 10 лютого 2017 р. у 24 територіально-адміністративних одиницях України та в м. Києві

ситуації у 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 виявлені по-різному: якщо на формальному рівні за роки незалежності відбулося істотне розширення мережі загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання в усіх регіонах, що дало змогу на кінець 2017 р. охопити україномовною 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 є двомовним, оскільки в ньому в різних пропорціях уживані 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 вважаємо її посттоталітарний характер, що виявляється в подвійних поведінкових стандартах учасників освітнього процесу (формальних і неформальних), залишкових явищах тоталітаризму, помітних у мовних практиках учителів, текстах підручників, комунікавних стратегіях, 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 спостерігаємо передусім у вирівнюванні мовної ситуації відповідно до етнічного складу населення в регіонах та державі загалом. Цю тенденцію засвідчують 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

методом індивідуального інтерв'ю «віч-на-віч» за місцем проживання респондента. У дослідженні брали участь 2007 респондентів, з них 905 – чоловіки (45,1 % від загальної кількості 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. Результати цього опитування порівнювали з даними, отриманими в межах проєкту «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 до 7 грудня 2006 р.). У своєму дослідженні покликалися й на матеріали бази даних, отримані безпосередньо від виконавців цього проєкту.

доказом зміцнення позиції української мови в освітній галузі). 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.

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[2] 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 й формалізацію переведення шкіл з російської мови викладання на українську, відставання політики держави від очікувань суспільства.

Аналіз статистичних параметрів мовної ситуації в українській шкільній освіті в діахронії дав змогу спостерегти 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

[2] Поняття «мовний режим» не визначене у законодавстві України. У постанові Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 964 «Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад», яка втратила чинність 27.08.2010 р., передбачено, що «в робочий час у державному і комунальному загальноосвітньому навчальному закладі постійно застосовувати українську мову». Це положення постанови було визнане неконституційним відповідно до Рішення Конституційного Суду України від 02.02.2010 року № 4-рп/2010. Однак поняття «мовний режим» не вживалося ні в згаданій постанові, ні в Рішенні Конституційного Суду України. Водночас у наказі міністра освіти від 22.07.1993 р. «Про недоліки у впровадженні української мови навчання у навчально-виховних закладах» є згадка про єдиний мовний режим у школі відповідно до статуту – або українськомовний, або російськомовний. Показово, що дотримання «мовного режиму» було передбачене як напрям інспекції навчальних закладів України, про що зазначено в наказі № 27-а від 4.07.2012 р. Державної інспекції навчальних закладів України – органу, створеного 6.04. 2011 р. з метою реалізації державної політики у сфері освіти й ліквідованого з 1.01. 2018 р. у зв'язку зі створенням Державної служби якості освіти. У рекомендаціях відділів освіти поняття «мовний режим» часто вживають як синонім до «орфографічного режиму». Словосполуку «мовний режим» активно вживають у публіцистичному дискурсі у зв'язку з дискусіями навколо нових законів «Про освіту» та «Про забезпечення функціонування української мови як державної».

планах шкіл із викладанням мовами національних меншин, відповідно до якого передбачено вивчення української мови як обов'язкового навчального предмета, було важливим регулятивним заходом, ефективність якого, однак, залежала від багатьох чинників (запровадження сучасних комунікативних методик вивчення державної мови, поступове збільшення обсягу предметів, що їх викладають державною мовою, модернізація системи перепідготовки і заохочень учителів, які викладають українською, тощо), проте їх не 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 у 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 її 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.

За матеріалами масового опитування, кількість тих, хто чує не саму лише українську мову або взагалі не чує української у школах, становить 48,5 %, що не відповідає статистичним показникам кількості школярів, охоплених українськомовним навчанням. Водночас порівняння із даними аналогічного опитування 2006 р. засвідчує посилення позиції української мови у шкільній освіті: оцінка середовища загальноосвітніх навчальних закладів як цілком українськомовного 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 у школі українською мовою в різний час, а отже, свідчать про об'єктивне зростання комунікативної та

функційної потужності української мови, а також про те, що сфера шкільної освіти належить до потенційно ефективних інструментів мовної політики.

Результати масового опитування слугують підставою 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 показників офіційної статистики істотніша: 35 % проти 71 % за статистикою і 49 % проти 82,2 % відповідно (рис.1).

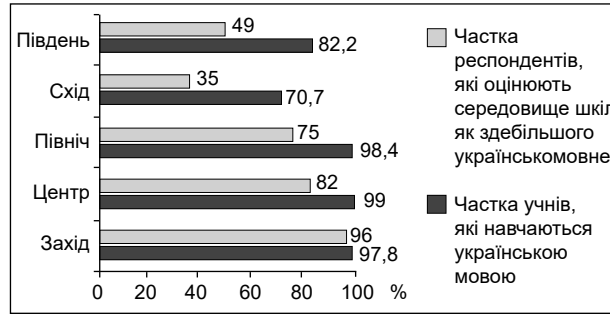

Рис. 1. Розподіл за регіонами частки респондентів, які оцінюють середовище загальноосвітніх шкіл як здебільшого українськомовне, і частки учнів, які навчаються українською мовою

Регіональні відмінності видаються ще контрастнішими, якщо порівнювати оцінку за відповіддю «Майже всі» стосовно кількості мовців, які користуються в школах українською: відрив 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 у 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. Результати масового опитування в регіональному вимірі дають підстави 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 вможливлює спрогнозувати, що перспективи гармонізації мовної ситуації у сфері шкільної освіти варто пов’язувати з подальшим піднесенням престижу української мови як державної.

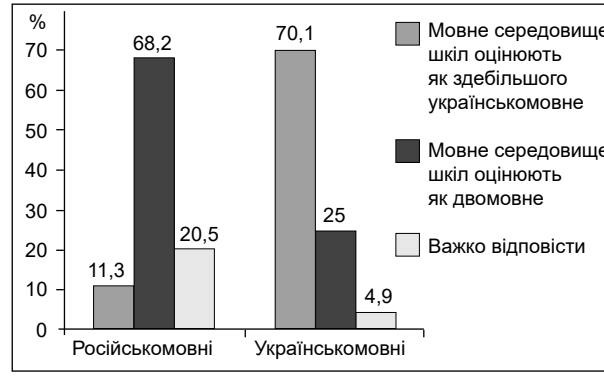

Рис. 2. Оцінка мовного середовища шкіл респондентами, російськомовними та українськомовними в повсякденні

Водночас результати масового опитування засвідчують 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 (рис. 2). Простежену залежність вважаємо виявом постколоніальної деформації мовної ситуації, ступінь якої в регіонах пропорційний демографічній потужності кожної з мовних груп.

Про нерівномірність мовної ситуації в шкільній освіті за регіонами свідчить ставлення респондентів до потенційних заходів держави в освітній сфері (показники узагальнено в таблиці 1).

Матеріали масового опитування дали змогу встановити 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 (рис. 3). 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 у 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.

Таблиця 1

Розподіл за регіонами відповідей респондентів масового опитування на запитання щодо мовної політики у сфері шкільної освіти, %

Варіанти відповідей	Захід	Центр	Північ	Схід	Південь
Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?					
Так («Так» і «Імовірніше так»)	98,3	93,0	89,0	70,0	54,5
Ні («Ні» і «Імовірніше 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) у державних закладах освіти?					
Так («Так» і «Імовірніше так»)	97,0	86,4	85,0	57,0	49,0
Ні («Ні» і «Імовірніше 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 «Імовірніше позитивно»	97,7	92,5	88,9	81,4	82,9
«Негативно» і «Імовірніше 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

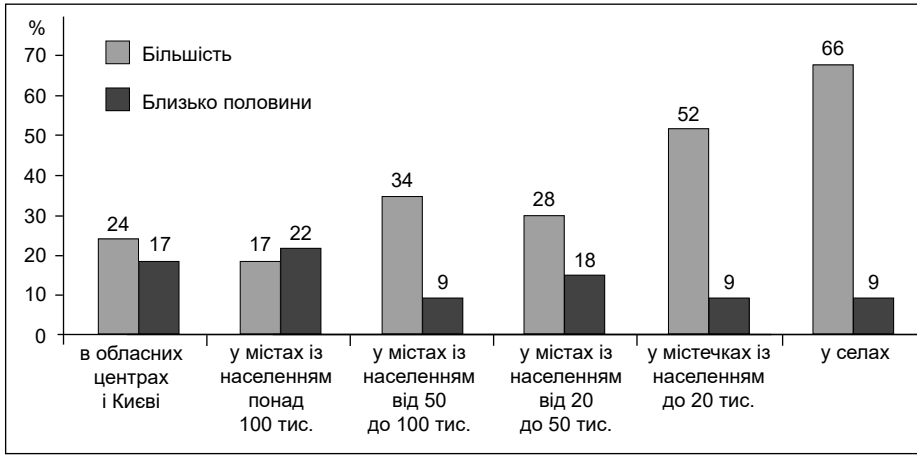

Рис. 3. Розподіл відповідей на запитання «Скільки людей, на Вашу думку, розмовляє в школах українською мовою в населеному пункті, де Ви мешкаєте?» за типом поселення

Повільне вирівнювання мовної ситуації у 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.

Обґрунтовано, що можливі заходи мовної політики мовці оцінюють більш одностайно, ніж реальну мовну ситуацію в галузі шкільної освіти. У суспільній свідомості, незалежно від регіонального чинника чи типу поселення, панує переконання, що керівники навчальних закладів, учителі, інші працівники школи повинні у своїй професійній діяльності користуватися державною українською мовою. Як свідчать результати масового опитування, більшість мовців убачає в цьому основну умову якісної мовної освіти.

За матеріалами 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 у школах, що істотно перевищує аналогічні показники, отримані 10 років тому (63 % і 33 % відповідно) (див. рис. 4, 5).

Такі кардинальні зрушення в суспільній свідомості у ставленні до мови навчання створюють позитивне тло для запровадження послідовних кроків із розширення функціонування української мови в галузі шкільної освіти.

Щоправда, результати масового опитування дають підстави для констатації і тривожної тенденції, суть якої полягає 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

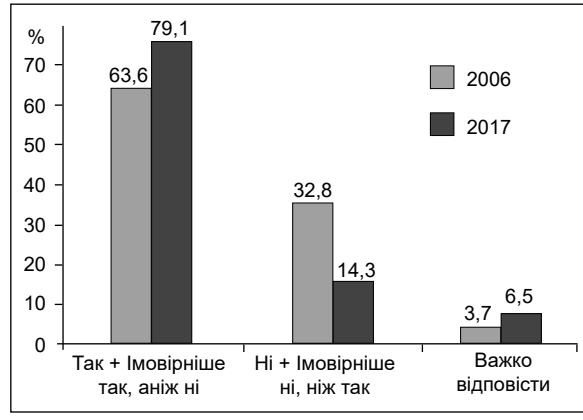

Рис. 4. Розподіл відповідей на запитання «Чи обов'язковим є викладання державною мовою в усіх державних закладах освіти?» за роками (2006 і 2017 рр.)

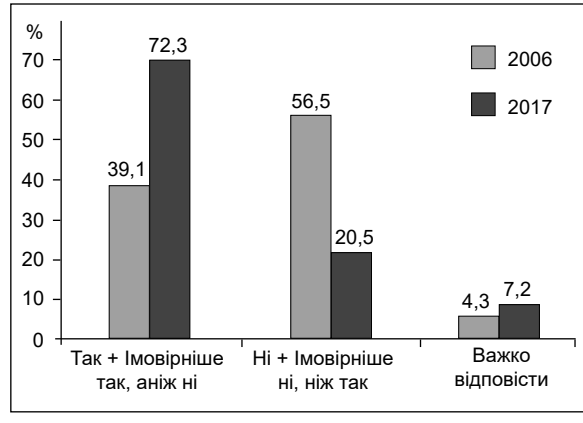

Рис. 5. Розподіл відповідей на запитання «Чи повинні вчителі спілкуватися державною мовою під час усього навчального процесу в державних закладах освіти?» за роками (2006 і 2017 рр.)

25 % (інші можливі регулятивні заходи мають іще нижчий рівень схвалення). Істотні відмінності характерні для відповідей 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 помітні позитивні зрушення у 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 уважають освіту українською і російською мовами в Центрі (37,4 %) та на Півночі (34 %). Майже кожен десятий бажає двомовної освіти

для своїх дітей на Заході. Найбільше прихильників освіти російською мовою мешкає на Півдні країни – таких тут 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.

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.

У **третьому** розділі **«Мовна ситуація в українській шкільній освіті крізь призму мовної поведінки школярів»** проаналізовано результати цільового опитування старшокласників Києва, Житомира, Білої Церкви, Полтави та Черкас [3], проведеного навесні 2014 р. Вони засвідчують, 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 трактувати як компонент мовної ситуації, оскільки простежується кореляція між вибором мови в певних ситуаціях та загальною оцінкою мовного середовища й індивідуальними мовними преференціями.

Українсько-російський білінгвізм мовного середовища шкіл, характерний для багатьох регіонів України, впливає на мовну поведінку учасників педагогічного дискурсу[4], що виявляється в значно більшій (порівняно з одномовними ситуаціями) варіативності типів мовної поведінки залучених до нього мовців і, як наслідок, у неоднорідності мовного простору в закладах освіти. На підставі спостережень і результатів цільового опитування типи мовної поведінки українських школярів витлумачено як різновиди 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**

[3] Вибір міст зумовлений особливостями мовної ситуації в державі: ці міста належать до зони найбільшого поширення інтерферентних явищ унаслідок взаємодії української та російської мов, що супроводжується вживанням суржику. Для цих міст характерне, за висновками соціолінгвістів, активне вживання в різних пропорціях української та російської мов, що сприяє з'ясуванню особливостей саме білінгвальної мовної поведінки.

[4] Розмірковуючи про сутність інституційних дискурсів, яким є і педагогічний, В. І. Карасик пропонує аналізувати їх за певною схемою, характеризуючи їхніх типових учасників (у педагогічному такими є вчитель і учень), хронотоп, мету, цінності, стратегії, жанри, прецедентні тексти і дискурсивні формули (Карасик В. І. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Гнозис, 2004. С. 251 – 266).

некомфортний (українськомовні діти в українськомовній школі, які обирають для спілкування з однолітками російську мову, тому що вона домінує в неформальній комунікації підлітків і у зв'язку із цим її сприймають як престижнішу; 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) **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 з мовною ситуацією в регіонах, а також зумовлена змінами мовної ситуації в державі, що відбулися впродовж часу, поки тривало дослідження (показники узагальнено в таблиці 2).

Таблиця 2

Кількісний склад груп школярів за типом мовної поведінки під час навчання, %

Місто	Природний комфортний	Добре адаптований комфортний	Не цілком адаптований комфортний
Житомир	78,0	22,0	0
Київ	41,0	56,0	3,0
Біла Церква	84,0	16,0	0
Полтава	45,0	48,0	7,0
Черкаси	93,0	7,0	0

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 російську та українську мову використовують одночасно, проте різні комуніканти: 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 (дані узагальнено в таблицях 3, 4).

Таблиця 3

Розподіл відповідей українськомовних школярів на запитання про мову пошуку інформації в Інтернеті

Варіанти відповіді	Житомир 78		Київ 41		Біла Церква 84		Полтава 45		Черкаси 93	
Мова	укр.	рос.	укр.	рос.	укр.	рос.	укр.	рос.	укр.	рос.
Завжди	23	5	8	0	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	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0
Без відповіді	5	13	0	9	2	21	6	6	3	28

Таблиця 4

Розподіл відповідей українськомовних школярів на запитання про мову перегляду кінофільмів

Варіанти відповіді	Житомир 78		Київ 41		Біла Церква 84		Полтава 45		Черкаси 93	
Мова	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	0	0	3	3	3	1	1	0	0	1
Без відповіді	10	28	1	7	9	8	11	2	11	7

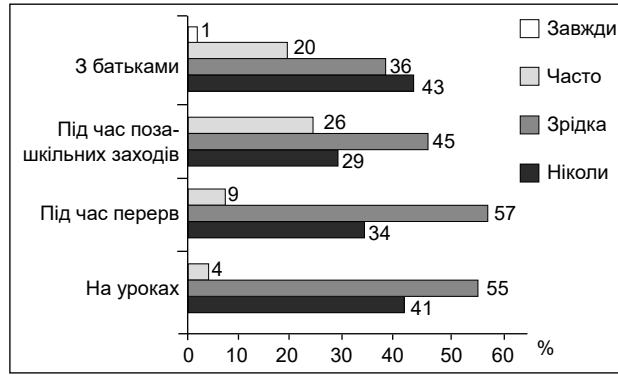

Рис. 6. Розподіл відповідей школярів з добре адаптованим комфортним типом мовної поведінки на запитання про використання вчителями російської мови (м. Київ)

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. Дані з цієї частини анкети, отримані від російськомовних школярів, узагальнено на рис. 6.

Водночас анкети слугують підставою для висновку, що певна жорсткість і декларативність у дотриманні мовного режиму в школах, де проводили анкетування, не є запобіжником мовних конфліктів навіть для групи україномовних дітей: майже 40 % з опитаних київських підлітків із природним комфортним типом мовної поведінки зазначили, що в них мовні конфлікти в школі траплялися. Прикметно, що для мовного середовища київських шкіл характерний значно вищий рівень конфліктності, ніж для шкіл в інших містах, що можна пояснити ставленням столичних мешканців до мовного питання як до суспільно дражливого.

Проаналізувавши анкети, зробили 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).

З'ясовано, що російськомовність щонайменше третини підлітків зумовлена дією деформаційних чинників на мовну ситуацію в Україні, оскільки в родинах такі діти спілкуються з представниками старшого покоління укра-

їнською мовою. Результати анкетування школярів доводять слушність висновків соціолінгвістів, що зміна мови (з української на російську) і досі відбувається тільки в поколінні батьків, що обґрунтовує дієвість започаткованих у попередні історичні періоди асиміляційних механізмів.

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 значно більшою – 43 %.

Важливим результатом анкетування є кількісний показник комфортності навчання підлітків з функційно першою російською мовою в україномовній школі. Серед киян тільки 3,5 % респондентів обрали відповідь, що засвідчує їхнє байдуже ставлення; 73 % опитаних російськомовних школярів ствердно відповіли на запитання про перспективи навчати в україномовній школі свої дітей. Позитивно сприймають своє навчання в україномовній школі 85 % полтавських підлітків з функційно першою російською мовою. У Житомирі подобається навчатися в україномовній школі 73 % таких школярів. У Білій Церкві позитивно оцінили навчання в україномовній школі 95 % підлітків з функційно першою російською мовою і стільки ж ствердно відповіли на запитання про те, чи віддадуть колись до україномовної школи своїх дітей. 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 україномовного режиму здатна відчутно посилити позиції української мови у сфері шкільної освіти. Мовна стійкість учителів – найкращий поведінковий приклад для підлітків.

Цільове анкетування школярів у Києві, Житомирі, Білій Церкві, Полтаві та Черкасах, хоч і не є репрезентативним, підтверджує ті самі тенденції в оцінці мовної ситуації у сфері шкільної освіти, що й масове опитування (див. рис. 7). 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».

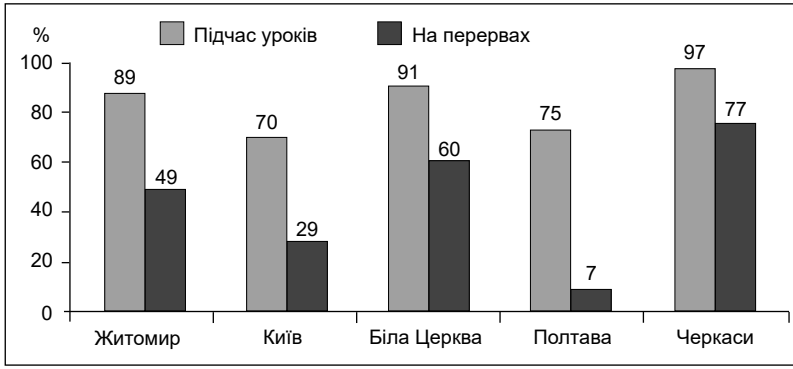

Рис. 7. Розподіл відповідей на запитання про використання української мови на уроках та під час перерв за самооцінкою школярів

Високий рівень усвідомлення мовних проблем, характерний для столичних українськомовних підлітків, засвідчують їхні відповіді на запитання «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, уважає, що двомовність у школі має для них негативні наслідки – таких виявилося 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 відповідь «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 ми сплутуємо, через що робимо більше помилок».

За результатами анкетування зроблено висновок про пріоритетну роль мегаполіса в поширенні в суспільній свідомості ідей вітальності української мови: престижна в столиці українська мова має шанс значно швидше здобути позитивне ставлення серед молоді зросійщених міст Центру і Сходу саме через те, що у своїх життєвих настановах ця молодь взорує на мешканців столиці. Тому, безперечно, гармонізувати мовну ситуацію в шкільній освіті потрібно, починаючи з м. Києва.

У **четвертому** розділі **«Ознаки деформованої мовної ситуації у сфері шкільної освіти в педагогічному дискурсі»** досліджено відбиття мовної ситуації у сфері шкільної освіти відбито в мовній практиці учасників педагогічного дискурсу, тобто в мові. 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 анкетування, що дають змогу проаналізувати 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). Доказом цього є високий відсоток росіянізмів серед одиниць шкільного жаргону навіть у Західному регіоні. 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: *атлічнік, вискочка, дурак, зануда, зауч ка, зубарь, малаток*[5]. Помітним є використання українськомовними школярами російських сленгізмів, які уживають як вкраплення, часто наслідуючи російську вимову, а також російських словотвірних моделей, наприклад: *по ходу, жесть, сладєнькій, грусть, пєчалька, класиа, домаха.* 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 та Інтернеті.

Аналіз результатів цільового опитування школярів дав змогу уточнити вікові закономірності мовного розвитку, з'ясувати динаміку мовних процесів, зокрема простежити закономірності поширення некодифікованих мовних субкодів, одна з яких – істотне «омолодження» жаргонного мовлення. На підставі спостережень з'ясовано, що схильність до маркування осіб прізвиськами відбувається в різні періоди підліткового віку неоднаково: молодші підлітки вигадливіші, тоді як у новотворах старшокласників виразніший оцінний складник, і вони більше узгоджені з тенденціями жаргонотворення. Це особливо помітно у вторинних номінаціях учителів, яким середні та старші підлітки дають прізвиська. В основі прізвиськ здебільшого лежать:

– деталі змісту навчального предмета (учителька української мови – *Козачка, Метод;* учитель математики – *Косинус;* учитель фізики – *Кулон;* учителька природознавства – *Білка;* учитель фізкультури – *Тарзан, Бігунець;* учителька англійської мови – *міс Гаднерка*);

– особливості зовнішності та характеру вчителя (*Кнопа* – невисока, з лагідною вдачею вчителька; *Паска* – опасиста, дуже добра вчителька; *Бомба, Шафа, Тумба* – огрядна, сувора вчителька; *Жирафа* – висока вчителька; *Зубатик; Кривозуба; Губаня* – про вчителів з характерними особливостями

[5] Відтворюючи відповіді опитаних, намагалися зберегти особливості слововживання, вимови та орфографії.

зовнішності*; Кіт у чоботях* – учителька, яка віддає перевагу високим чоботам; *Блакитна Мрія* – учителька, 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* – учителька, яка часто вживає слово «тобто»; *Неетично* – учителька, 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).

Вигадуючи прізвиська, підлітки використовують різноманітний словотворчий потенціал української мови. Форманти, виокремлені у структурі оказіональних антропонімів, дублюють загальномовні.

Перспективність комплексного аналізу мовної ситуації у шкільній освіті обґрунтовано витлумаченням її як важливого чинника у трансляції механізмів культурної спадковості. Система шкільної освіти закладає принципи суспільних конвенцій, формує розвинуту систему навичок соціальної поведінки, серед яких і соціально прийнятні норми і правила 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, ураховуючи фактор адресата, настанови на беззастережний авторитет матеріалів підручників, нерівноправний стиль комунікації тощо. У текстовому матеріалі підручників для школи знайдено, зокрема, елементи, 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 найвищу стійкість, зберігаючи роль конструктів картини світу, що постає у свідомості молоді за посередництва навчальних текстів. Найстійкішими є такі елементи радянського тоталітарного дискурсу: засилля штампів (*відігравати важливу, величезну, велику роль; зробити вагомий внесок; бути помітною віхою* тощо); уживання перефразованих гасел (*Запорізька Січ* ***завжди була і є*** *для українців* ***символом нескореності****, то наша* ***національна гордість і святиня****; Бути* ***братчиком*** *означало бути* ***захисником*** *прав українського народу,* ***дбати*** *про його розвиток*);

виклад єдиної, цілісної, неускладненої суперечностями картини історії в єдиному загальнодержавному підручнику, де історична правда є аргументом, що виправдовує певну місію народу (*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***); виклад матеріалу в категоріях боротьби (*Поступово держава занепадала,* ***недобрі сусіди*** *по шматку* ***розтягували*** *її землі,* ***уярмлюючи*** *народ,* ***зневажали*** *мову, звичаї.* ***Чуже*** *панство господарювало як у себе вдома*); монологічність викладу; перебільшений емоційний вплив на учня (*Українське* ***козацтво*** *складалося з* ***найвідчайдушніших****,* ***найсміливіших****,* ***найсильніших*** *– слабкі тут не виживали і не йшли в козаки*); завуальованість авторської позиції; номіналізація та надуживання пасивних конструкцій, уживання слів і граматичних конструкцій, не властивих граматичній системі української мови (*По наступаючих почала бити ворожа артилерія, застрочили кулемети*). У структурі тоталітарного підручника зазвичай немає 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 істотну частину тоталітарної спадщини усунено.

Мова шкільних підручників об'єктивно свідчить 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.

На підставі аналізу текстів шкільних підручників у гендерному аспекті простежено тенденцію до вирівнювання позицій статей у різних сферах людської життєдіяльності, зроблено висновок, що зображення поведінки, діяльності та соціальних ролей жінок та чоловіків загалом є традиційним, через що й не позбавленим стереотипів та упереджень.

У **висновках** викладено результати проведеного дослідження.

Мовна ситуація в українській шкільній освіті, для якої характерне, попри офіційність державного статусу української мови і її переконливе формальне домінування, поширення в різних пропорціях координативного, субординативного та змішаного українсько-російського білінгвізму, диглосії, дифузне проникнення інтерферентних явищ та елементів мішаного мовного коду

(суржику), зумовлена обставинами суспільно-політичного розвитку України, умовами функціонування української мови впродовж тривалого періоду бездержавності, сформованими в попередні історичні періоди демографічними особливостями, вектором процесів урбанізації та розвитком економіки. На підставі аналізу результатів масового опитування та цільового опитування старшокласників, спостережень за реальною мовною практикою вчителів та учнів, аналізу текстів шкільних підручників обґрунтовано висновок, що конфігурацію мовної ситуації у шкільній освіті в незалежній Україні успадковано від радянського періоду, хоч статистичні її параметри за роки незалежності істотно змінилися.

Нормативні документи, які регулюють використання мов у системі шкільної освіти в незалежній Україні, свідчать про помітну політизацію питання застосування мов у школах, його залежність від політичної кон'юнктури. Суспільно-політичні процеси в Україні наклали відбиток на мовну політику держави, що зумовило й 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 удержавленні української мови в системі шкільної освіти, що віддзеркалює передусім вирівнювання мовної ситуації відповідно до етнічного складу населення в регіонах та державі загалом. Сферу шкільної освіти громадяни України оцінюють як найбільш українізовану. Поступовій гармонізації мовної ситуації у шкільній освіті сприяло й повернення до шкіл національних меншин обов'язкового уроку української мови, вилученого з їхніх навчальних планів наприкінці 50-х рр. минулого століття, проте шкільна освіта поки що не стала інструментом утвердження української мови як мови міжнаціонального спілкування в державі.

Сьогодні маємо істотну нерівномірність мовної ситуації в галузі шкільної освіти за регіонами та за ознакою «місто – село». Характер і масштаби відмінностей у сприйнятті мовної ситуації у 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 та оцінки респондентів від особистих мовних преференцій, індивідуального досвіду навчання та поширених у суспільстві стереотипних уявлень про належний рівень мовної освіти, що так само корелює з мовною ситуацією в регіонах.

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 у школах фіксують його двомовність на більшій частині території України, крім Західного регіону, навіть для тих закладів, статус яких задекларовано як одномовний (з українською мовою навчання). Ця невідповідність корелює з мовною ситуацією в державі загалом, тому є об'єктивно зумовленою. Водночас її 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.

Однією з найменш досліджених закономірностей, засвідчених результатами масового опитування, є та, що дає підстави пов'язувати оцінку мовного середовища сучасних українських шкіл з повсякденною мовною поведінкою респондентів. Опитування серед школярів-старшокласників засвідчило, що діти по-різному оцінюють мовне середовище шкіл навіть у межах одного населеного пункту.

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 показниками, які стосуються реального функціонування мов у системі шкільної освіти. Чітко розмежовуючи сферу приватної та 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 мовної 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).

Українсько-російський білінгвізм мовного середовища шкіл, характерний для багатьох регіонів України, впливає на мовну поведінку залучених до педагогічного дискурсу мовців, 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. 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.

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 різновиди пристосування до мовного середовища школи. Виявлено тенденцію до зростання показника комфортності навчання підлітків з функційно першою російською мовою в українськомовній школі.

Результати анкетування старшокласників дають підстави констатувати, що російськомовність багатьох з них є результатом дії деформаційних чинників на мовну ситуацію в Україні, оскільки 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.

Залишкові явища тоталітарної педагогіки зумовили утвердження в школах подвійних стандартів. Маркерами педагогічного дискурсу в українській школі дотепер є стандартні словосполучення, мовні штампи, які виникли в радянську епоху, поширення своєрідного варіанта науково-навчального підстилю, чимало елементів якого скальковані з відповідного підстилю російської мови.

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, 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

впровадженням у структурі підручника 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.

Основною умовою гармонізації мовної ситуації у сфері шкільної освіти в Україні є активна мовна політика держави, спрямована на комунікативне впотужнення 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.

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 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 XXI 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 Slavistes. У 2 т. Т. 1. Мовазнаўства.* 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. *Ukrajinistika 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 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 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-buti-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 XXI 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 tanitási nyelvü 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 instituţiilor de învăţământ 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.

АНОТАЦІЯ

Данилевська О. М. Мовна ситуація в українській шкільній освіті на початку XXI століття. – Рукопис.

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 шкільній освіті України на початку XXI ст. за кількісними, якісними та оцінними параметрами, що посприяло простеженню особливостей 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 у 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; узагальнено ознаки деформованої мовної ситуації в мовних практиках учителів та учнів, а також у дискурсі шкільних підручників.

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. – Manuscript.

Thesis submitted for the scientifsc 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 Ukrainian school education 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 and in the discourse of school textbooks.

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. 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.

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.

Mismatch in the evaluation of different regions residents correlates with the linguistic situation there. It is also caused by the dependence of the attitude and evaluation of respondents on personal language preferences that are one of the least studied patterns of the formation of the language situation in the field of school education.

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 position of the Ukrainian language as a state language in the South of Ukraine has been found to be the most vulnerable: the support of compulsory teaching in Ukrainian in public schools in this region is 25% lower that in the whole country. Significant differences of the respondents' answers to the question about the desired language of education for children or future children: while in the West 90.4% of the respondents support the idea of teaching their children in Ukrainian, only 23.2% and 26.4 % are supporters for Ukrainian language of instruction in the East and the South.

It has been proved that the Ukrainian-Russian bilingualism 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.

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); 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.

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 cliches, 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. 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.