

81. 24к
у - 45

УкРАЇНСЬКА
- МОВА В
ОСВІТІ

3

Прикарпатський університет
імені Василя Стефаника
Інститут українознавства

Українська мова в освіті

Збірник матеріалів
Всеукраїнської наукової конференції
“Українська мова в освіті”

НБ ПНУС



631320

Івано-Франківськ
“Плай” 2000

63 1320 ч.з. 11

2/3

ББК 81.2 УКР

У45

До збірника увійшли матеріали Всеукраїнської наукової конференції “Українська мова в освіті”, яка відбулася в листопаді 1999 р. у Прикарпатському університеті ім. Василя Стефаника.

У статтях всебічно висвітлюються особливості мовної ситуації в незалежній Україні, історіософські, культурологічні й педагогічні проблеми функціонування української мови в освітніх закладах різного типу, роль української мови в сучасному державотворенні.

Для науковців, викладачів, студентів, учителів та всіх, кого цікавлять проблеми утвердження української мови як державної.

Редактори-упорядники

акад. АПН України докт. філол. наук, професор

Віталій Кононенко

докт. філол. наук, професор

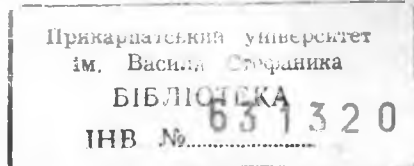
Василь Грещук

ISBN 966-7365-93-X

© Авторські права авторів статей захищено, 2000.

© Упорядкування,

В.Кононенко, В.Грещук, 2000.



Адреса редакції:

76000, Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57,
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника.

© Видавництво “Плай”, 2000, тел. 59-60-51.

Василь Кремень

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ДЕРЖАВНА: СОЦІОФІЛОСОФСЬКИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Проблема української мови як державної – комплексна і багатоаспектна. Існує, наприклад, думка, що у державотворчих процесах феномен мови має тільки культурологічне навантаження. Йдеться, зокрема, про те, що українська мова є інструментом художньої літератури, матеріалом фольклористики й етнографії і т.ін. Багато хто піддається спокусі розглядати мовні процеси як сферу політичної дискусії і навіть як плацдарм для здійснення політико-агітаційних акцій. Не менш поширеним є власне лінгвістичний підхід до проблеми, згідно з яким українська мова оцінюється з позицій її внутрішньої розвинутості, комунікативності, словникового багатства, мелодійності і краси тощо.

Зрештою, можливий і власне педагогічний аспект, який визначає функції рідної мови в інтелектуальному й духовному розвитку людини, починаючи з перших років життя. Цим далеко не вичерпуються можливі підходи до аналізу державотворчих функцій мови, однак кожен із них поза зв'язком із іншими буде однобічним і недостатнім. Таким чином, назріла необхідність всебічного, системного вивчення місця і ролі української мови в суспільних трансформаціях. Очевидно, вирішальним напрямком дослідження української мови в сучасних умовах має стати визначення її функцій як провідного чинника в розбудові держави. І справді, необхідними засадами для утвердження держави як даності, як складного організму є усвідомлення кожним українцем, кожним громадянином

своєї самодостатності й національної ідентичності. А ці важелі державотворення можуть бути задіяні лише на ґрунті єдиної державної мови. Адже відомо, що людське буття є синтетичною категорією. У ній органічно поєднаними виявляються взаємодетерміновані поняття “людина” – “суспільство” – “мова”. І з цього погляду перед нами відразу постають два вельми серйозні концепти: мова як засіб національної самоідентифікації і самоутвердження та мова як засіб соціалізації. Таке бачення мовної “субстанції” і визначає її суспільні пріоритети.

Та й саме поняття самодостатності об’єктивно передбачає достатність не лише таких компонентів, як економічна незалежність, етнокультурна самосвідомість і ментальність, політична структурованість суспільства тощо, а й як обов’язковий показник – державну мову. Не може бути самодостатньою та нація, значна частина представників якої користується чужою мовою. Звичайно, це не означає, що в українській спільності не має місця іншим мовам і що знання російської чи будь-якої іншої мов, що функціонують як мови національних меншин в Україні, є зайвим і непотрібним. Кожна з них є продуктивним засобом міжкультурної, міжетнічної комунікації. Однак і та частина громадян України, яка в спілкуванні користується іншою мовою, мають володіти державною мовою. Виходимо з того, що кожна людина є носієм не тільки власної національної культури, ментальності, традицій, звичаїв, інших духовних цінностей, а й ідеї державного суверенітету, консолідованого суспільства.

Відоме марксистське положення про мову як основний засіб спілкування вимагає суттєвого перегляду. Адже мова виконує значно ширші світоглядні і соціокультурні функції. Мова є своєрідною формою і способом мислення, світосприймання. Завдяки їй

створюється національно специфічна картина світу, а якщо так, то утвердження української мови як державної є запорукою консолідації суспільства на ґрунті єдності світобачення і світовідношення. Через мову людина відчуває себе частиною єдиного соціокультурного організму, проявляє високу політичну активність, спрямовану на розвиток і зміцнення громадянського суспільства, демократичної держави.

Водночас не можна розглядати особистість як другорядний, підлеглий компонент суспільства, воно покликане сприяти всебічному розвитку її обдарувань і здібностей. Функціонування мови як норми буття особистості забезпечує морально-психологічну комфортність і самореалізацію кожного члена суспільства, живить почуття соціальної повноцінності, культурної самобутності особи.

У системному аналізі мовного середовища в Україні мають знайти себе й інші аспекти й підходи визначення рольових можливостей української мови. Очевидним є, зокрема, що процеси державотворення передбачають здійснення масштабних заходів щодо національно-культурного відродження. Серцевиною цих процесів стало утвердження державного статусу української мови як знаряддя національної культури. Показати органічний зв’язок мови і етносу, мови і національного відродження є вихідною віссю досліджень широкого кола науковців – філологів і політологів, істориків і етнологів, культурологів і психологів. Але і ця проблематика має ввійти складовою частиною в комплексне опрацювання континууму категоріональних понять національно-мовного будівництва.

При всій значущості державотворчих факторів варто не забувати про можливість їх певної абсолютизації,

що може призвести до формування негативних тенденцій у сучасному суспільному розвитку, до звуження міжкультурних, міжетнічних взаємин. Якщо додати ще й те, що Україна опинилася на межі цивілізаційного розлому між Сходом і Заходом, виникає ризик опинитися поза процесами “європеїзації”. Будь-яка форма гальмування культурного руху до Заходу, як би благородно вона не аргументувалася – “братніми”, “слов’янськими” чи “візантійськими” витоками, є в даному контексті прихованою чи відвертою апологетикою посткомуністичної кризи в національно-мовній політиці.

Увесь цей комплекс складних питань фокусується у сфері педагогічної діяльності. Не можна не враховувати, що старше покоління, виховане в умовах національно-культурних деформацій й обмежень, не може повною мірою подолати стереотипи старого мислення, спотвореного ставлення до української мови і культури в цілому. Звідси випливають і особливі завдання перед сучасною школою і освітою. Саме школі належить виняткова роль у реалізації державного статусу української мови в Україні. Слід зазначити, що за роки незалежності у системі освіти відбувається планомірний процес утвердження державності української мови. Найвагоміші зміни сталися в мережі навчальних закладів, формуванні їх контингентів.

У 12 тисячах дошкільних закладів з українською мовою навчання виховується 818,7 тисяч дітей, що становить 74,3 відсотка від загальної їх чисельності проти 49,8 відсотка у 1991 році. Якщо в 1990-1991 навчальному році було 20815 шкіл, з яких 15315 з українською мовою навчання (73,6 відсотка), а всього українською мовою навчалася 47,9 відсотків школярів, то в 1999-2000 навчальному році на 21280 шкіл припадає 16352 школи з

українською мовою навчання, або 76,9 відсотків, українською мовою навчається 67,4 відсотків учнів.

У вищій школі українською мовою навчається понад 65 відсотків студентів. У цілому кількість студентів у всіх вищих закладах освіти, в яких навчання здійснюється українською мовою, збільшилося порівняно з 1993 роком удвічі.

Вивчення української мови введено в усіх школах для національних меншин.

Практика показала, що поступове, починаючи з початкової школи, відродження україномовної школи було найбільш правильним вирішенням справи загальнодержавної ваги. За час незалежності створено досить ґрунтовну навчально-матеріальну базу, видано оригінальні підручники для початкової школи, нові посібники з української мови, літератури, історії України, українознавства тощо. Утвердились і збільшують тиражі нові україномовні журнали для вчителів різних фахів.

Однак, об’єктивно оцінюючи зроблене, слід зазначити, що розширення функціонування української мови в освітній галузі вимагає посилення цілеспрямованої системної роботи. Не задовільняє, зокрема, рівень засвоєння українською мовою випускниками загальноосвітніх навчальних закладів, передовсім у школах із неукраїнською мовою навчання, вищих навчальних закладів, особливо технічних. Процес переходу на викладання державною мовою у східних і південних регіонах країни здійснюється повільно і не відповідає національному складу України та соціокультурним потребам розвитку держави і суспільства.

Некоректно було б пояснювати такий стан виключно недостатнім фінансуванням освітньої галузі.

Очевидно, корені проблеми значно глибші і зумовлені як соціально-політичними, так і етнопсихологічними чинниками. Широкий суспільний загал ще недостатньо усвідомлює всю складність і безальтернативність суспільних трансформацій. З іншого боку, бракує наполегливості і цілеспрямованості, а часом волі й прагнення з боку тих структур та інституцій, які покликані бути каталізаторами цих процесів. На жаль, діяльність у цій галузі слабо скоординована, ведеться спорадично, у ній переважає кампанійщина. Не треба ігнорувати і можливість свідомого гальмування процесів національно-духовного відродження тими силами, якими незалежна Україна ідейно і політично несприйнятна. А тому і наслідок таких деструктивних дій у впровадженні української мови як державної очевидний.

У процесі впровадження української мови особливе місце має бути відведено піднесенню її суспільного престижу в державі. Досягти його можна за умови реалізації комплексної програми розвитку державної мови в Україні, яка б передбачала поглиблене вивчення української мови на всіх рівнях освіти, підтримку практики обов'язкового вступного екзамену з української мови у вищі навчальні заклади, випуск високоякісної навчальної, методичної і наукової літератури українською мовою тощо.

Звичайно, потрібно створити необхідні умови і передумови для повсюдного вивчення української мови, для дедалі масштабнішого переходу закладів освіти усіх рівнів на навчальний процес українською мовою. Слід прикласти чималі зусилля, щоб забезпечити усвідомлення батьками, молоддю, всім населенням пріоритетності української освіти і школи. Зрозуміло, це процес еволюційний і здійснити водночас всі організаційні заходи

неможливо. Але тенденція повинна бути постійною, а кроки в цьому напрямі – рішучими. Потрібно враховувати і чинник інертності суспільного розвитку, особливо в частині промислових регіонів, де поширена російська мова. Але це не означає, що на такому шляху можливе будь-яке гальмування, послаблення.

Іншим серйозним важелем утвердження державного статусу української мови повинна стати реструктуризація інформаційного простору на користь мови титульної нації відповідно до чисельного складу українців в Україні. Умовою отримання ліцензії на теле-, радіомовлення, очевидно, мала б бути вимога українськомовного статусу передач, за винятком тих, які спрямовані на задоволення національно-культурних потреб національних меншин. Треба виховувати шану, повагу до мови, як і до всієї української культури, на загальнонаціональному рівні.

У контексті розв'язання проблеми “українська мова в освіті” на особливу увагу заслуговує визначення чинників, здатних надати новий імпульс процесам національно-культурного відродження. Без ефективного розвитку науки, медицини, культури, освіти суспільство приречене на деградацію. Завдання полягає у визначенні в кожному з напрямків гуманітарної сфери ключових проблем та їх першочерговому розв'язанні. На основі кращих надбань у кожній з цих галузей потрібно побудувати цілісну національну систему (освіти, культури, науки, охорони здоров'я тощо). Необхідно опрацювати шляхи раціональної адаптації кожної з цих галузей до нової якості соціально-економічних відносин, тобто до ринкової економіки, зберігши, а то й підвищивши рівень задоволення потреб широких верств населення.

Слід оптимізування зв'язки гуманітарних сфер країни з європейським та світовим гуманітарним полем,

що є обов'язковою умовою власного динамічного розвитку українського суспільства. На порядку денному – розумне синтезування кращих надбань нашого народу з позитивним досвідом світової цивілізації.

При всій суспільній вагомості і глобальності поставлених проблем не можна не бачити їх безпосереднього зв'язку з мовною ситуацією в сучасній Україні. Лише всеохоплюючий процес кардинальних суспільних трансформацій, яких можна очікувати найблищим часом, суттєво вплине на утвердження державного статусу української мови у всіх сферах буття нації.

Іван Драч

УКРАЇНЬКА МОВА І СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО

У своїй доповіді я хотів би торкнутися деяких питань функціонування рідної мови та разом з вами і самому розібратися в тій складній ситуації, в якій знаходиться українська мова у нашій державі після виборення незалежності. Ця ситуація зовсім інша у Тернополі, Львові або Івано-Франківську, ніж навіть у Києві, не кажучи вже про Дніпропетровськ, Луганськ чи Донецьк і інші міста. Ви знаєте, що така ситуація складалася поступово.

Для мене безсумнівна теза, що питання мови – це проблема влади. Я Радевич-Винницький нагадує слова відомого французького лінгвіста Антуана Мейє, що боротьба за мову є символом боротьби за владу. Щоб дійти до такого висновку, треба було багато пережити й передумати. Я також належав до тих письменників, які воювали за те, щоб оголошення українською мовою на міському транспорті української столиці були, й раділи, коли диктор нарешті знущався над нами з позицій Тарапуньки й Штепселя.

Просити, благати, вимолювати від імені трьох чвертей корінного етносу, – чим ми старанно й безперспективно займалися в нашій письменницькій організації, було явищем принизливим і в своїй глибокій подальшій суті рабством. Та все ж я переживав, наприклад, що номенклатурне оточення колишнього першого секретаря ЦК КП України Петра Шелеста відразу ж забуло українську мову і стало російськомовним у переважній більшості за Володимира Щербицького. А Щербицький правив в Україні майже стільки, як Іван Мазепа,

десь до двадцяти років. Отож казали тоді, що Шелест нашелестів, то Щербицький вищербив. І я співпереживав за стан рідної мови, бо разом зі мною були мої старші друзі. Я дивився на них, як вони це все робили. Приміром Максим Тадейович Рильський, Павло Григорович Тичина, Микола Платонович Бажан і трошки молодші від них – Андрій Малишко, Олесь Гончар і ще молодший від них – Дмитро Павличко. Я згадую, і це для мене було також надзвичайно цікаво, що Микола Платонович розповідав. Коли приїхав Маяковський вперше в Україну на зустріч зі своїми колегами – поетами-футуристами, а такими футуристами, ви знаєте, були Микола Бажан, Михайль Семенко, Гео Шкорупій, і Маяковський програв у більярд Гео Шкорупію, здається, то мусів під більярдним столом (така умова була) проповзти. Маяковський, оцей двометроворостий велетень, проповз під цим столом і мусів виконати ще замовлення, яке йому виставили українські футуристи. Вони поцікавились ставленням поета до історії з перекладом роману “Мать” Горького українською мовою. Тоді Горький, як відомо, висміяв переклад. І наче на догоду своїм братам – українським футуристам Маяковський написав вірш “Долг Украине”:

*Знаете ли Вы
украинскую ночь?
Нет,
вы не знаете украинской ночи!
Здесь
небо
от дыма
становится черно,
и герб
звездой пятиконечной вточен.*

*Где горилкой,
удалью
и кровью*

*Запорожская
бурлила Сечь,
проводов уздой*

*Днепр
смирив Днепровье,
заставят
на турбины течь.*

*И Днепр
по проволокам-усам
электричеством
течет по корпусам.*

*Небось, рафинада
И Гоголю надо!
Мы знаем,*

*курит ли,
пьет ли Чаплин:
мы знаем*

*Италии безрукие руины;
мы знаем,
как Дугласа*

*галстук краплен...
А что мы знаем
о лице Украины?*

*Знаний груз
у русского
тощ –*

*тем, кто рядом,
почета мало.*

*Знают вот
украинский борц,
знают вот
украинское сало.*

царювання Щербицького) знову ми поїхали на Кіровоградщину. І цікаве таке співвідношення: якщо в 70-му році було таки десь до двадцяти шкіл у Кіровограді, то 17 було українських, 3-4 – російських. Коли ж ми у 88-му приїхали, уже було 30 шкіл, при цьому 27 шкіл російських, а 3-4 українських. Оця епоха, приблизно за тих 15-20 років, корінним чином змінила ситуацію не на користь української мови. Це є ілюстрацією того, що може робити влада із ситуацією мовною як такою. Це при тому всьому, що це абсолютно питоме українське середовище, яке там було. І коли ми зараз намагаємося зрозуміти, чого в нас така мовна ситуація, то забуваємо, що ми хоч з величезними труднощами, але намагаємося будувати демократичне суспільство. Воно в нас ще на початковому етапі розвитку. Вацлав Гавел застерігає і каже, що у демократії є свої недоліки, вона дуже зв'язує руки тим, хто її поважає, а тим, хто не поважає, дозволяє майже все.

Через це ситуація з українською мовою у нашій незалежній Україні весь час розвивається з перемінним успіхом, а десь там, переважно в центрі і на сході, вона великою мірою погіршується, а дуже важко сказати, коли вона покращується, навіть при тому всьому, що офіційно число українських шкіл збільшується. Але така правда, і ми повинні це все знати і розуміти. Кажуть, що якби соціальне становище, якби добробут народу, якби зарплати, пенсії, стипендії і т.д. були б нормальними, все це б розвивалося, то успіхи так званої українізації чи дерусифікації були б незаперечними. На жаль, не завжди є правда в цьому всьому. Тут мій попередній колега казав, що важко б собі уявити таку розмову десь в Англії чи у Франції. З приводу сусідки Англії хочу сказати, бо це надзвичайно показово для нашого українського суспільства, йдеться про Ірландію. Хотів би звернути

увагу свою і вашу до сумного ірландського досвіду. Лариса Масенко в своїй цікавій книжці “Мова і політика” посилається на переклад Лесі Українки статті Френсіса Федді як на попередження всім нам, таким неповоротким і необачним.

Застереженням Україні має стати сумний досвід Ірландії, яка здобула у 21-у році державну незалежність, але не зуміла зупинити процес мовної асиміляції і втратила ще живу, але обмежену в побутуванні ірландську мову. Не дало бажаних результатів і введення ірландської мови у шкільну програму та в адміністративно-ділову сферу. Чому не дало? Поразку спричинило те, що вся культура Ірландії: преса, радіо, кіно, театр, церква, торгівля залишалась англійською. Тісні зв'язки з Англією призвели до засилля англійських газет, журналів, кінофільмів та іншої різноманітної інформації англійською мовою. Відчуваєте аналогію? Помилкою виявилась тактика пропаганди ірландської мови і культури англійською мовою. Як зазначалось в одній із статей, написаних в оборону ірландської мови, політична боротьба й агітація, проваджена англійською мовою, допомогла поєднати в народній думці ідею національності з чужою мовою і тим ще далі посунула занепад ірландської мови. Цю статтю Френсіса Федді переклала і опублікувала Леся Українка ще в січні 1906 року. Майже століття минуло з часу її публікації, на жаль, вона залишається актуальною й для сучасних українців.

Загальна картина денационалізації ірландського життя знаходить разучі аналогії в культурі сучасної України. Можна навести хоча б такі витяги статті Френсіса. Загляньте в наші книгарні, часописи. Там повно сміття, виметеного з Англії. Недавно його висміяв один ірландський критик. Можна це переказати по-українськи:

вати у Києво-Могилянській академії, Аверінцев читав свою лекцію англійською мовою. Недавно були Дні української культури у Франції. І теж була така приблизна ситуація. Відбулося представлення фільму “Білий птах з чорною ознакою”. Режисер – Юрій Ільєнко. Ведучий, відомий французький режисер, лаmanoю російською мовою почав представлення фільму, думаючи, що Ільєнко також буде по-російськи говорити. І коли Ільєнко став представляти свій фільм українською мовою, обурений режисер сказав: пане Ільєнко, ми ж з Вами не розмовляємо на баварському діалекті, давайте будемо говорити одною із світових мов. Тоді Ільєнко вів далі розмову англійською мовою. Ця ситуація вже дивовижно свідчить, що якісь такі цікаві зрушення є і в середовищі наших митців, і в середовищі нашої інтелігенції, які розуміють, що боротьба за мову – це є боротьба за державність, боротьба за душу, і відчувати себе всюди і скрізь треба гідно і відповідно.

Я думаю, що ми винні в тому, що в нашій боротьбі за національно-духовне відродження ми не вивчили серйозно, наприклад, того ж самого досвіду ірландського чи досвіду держави Ізраїль, яка перейшла на мову іврит, що не існувала як мова розмовна і як державна мова 1700 років. Однак це вдалося євреям вибороти, і вона є зараз мовою державною. Це надзвичайно цікавий і повчальний для нас досвід, не кажучи вже про польський досвід чи досвід прибалтійських республік. Але, безперечно, і зрозуміло, що ми можемо це все робити тоді лише, коли буде в нас своя держава, коли ми все зробимо для того, щоб всюди і скрізь відчувати, що без мови немає нації і без мови немає держави.

ДЕРЖАВНА МОВА І ВИЩА ШКОЛА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Доповідь моя досить критична, однак одразу ж застережуся, що цей критичний пафос – не для розвінчування чи то Міносвіти чи інших міністерств, а скорше, наголошу, на допомогу їм, на те, щоб ми, державні органи і громадськість, спільно з’ясували стан справ і спільно доклали зусиль для його поліпшення стосовно проблеми, яку обговорюємо. Підкреслю і те, що розв’язання поставленої проблеми потребує виняткової тактовності, розважливості, педагогічності.

За співдоповідача ж нехай було б дозволено мені взяти викладача технікуму Валентину Надеждину з донбасівського міста Дебальцево. Ось про що вона пише у листі до Всеукраїнського Педагогічного Товариства: “Коли я сказала студентам, що переходжу на читання по-українськи, немало хто з них почав заперечувати – мовляв, не зрозуміємо. Я почала переконувати, що все ви зрозумієте, а відповідати я буду дозволяти і українською, і російською, і навіть “українсько-російською” мовами.

І ось я почала читати. Боже мій! – я навіть не передбачала такого ефекту! Виявляється, в юних душах, можливо, десь аж в підсвідомості, живе оцей космічний національний менталітет! У сільських хлопців спина випрямилися, очі засяяли. Обличчя міських студентів стали простішими й добрішими. Було помітно, що багато хто сприймає мову душею, як музику. І всі намагалися відповідати по-українськи. І було видно, що вони пишаться, що в них виходить і що це їм подобається. Мене вразило – здавалося б, незвична українська мова

мусила б сковувати студентів, а тут же відбулося зворотнє: якесь душевне розкріпачення. Я на власні очі побачила велику силу національного менталітету й подумала: о, якби всі наші діти, звернувшись до рідної мови, твердо знали від нас, старших, від держави, що ця мова – найпрестижніша, то якими переконаними господарями вони зростали б на своїй землі! І порядок на ній навели б, і чиймись рабами ніколи вже не стали б”.

“Так що, – підсумовує В. Надєждина, – плід вже дозрів, і його треба знімати сьогодні, бо завтра він впаде сам, але вже в болото. І це є якраз той момент, коли влада, найперше київська, мусила б зібратися з духом і застосувати свою чітку волю”.

Такий ось лист, що до нього, але вже під кутом зору відбиття в ньому украй розпачливих акцентів, я ще звернуся пізніше. Поки що ви звернули увагу: йдеться в цьому фрагменті про психологічну готовність нашої молоді в умовах найзросійщенішої частини України – Донбасу до засвоєння знань українською мовою. Висновок авторки, перевірений власним досвідом, – не гіперболізувати труднощі, пов’язані з розв’язанням даної проблеми. Як, може, й надто суб’єктивно стверджує вона, слухати лекції по-українськи готові до 90% донбасівських студентів, а 70 % викладачів можуть їх читати (“хоча, – ще зацитую, – будьте певні, вони, викладачі – якби до них було поставлено вимогу – підготувалися б і на 100 %, адже це – їхня праця, втрачати яку вони не мають наміру”).

Плід, отже, дозрів, але от питання: чи є бажання загалу викладачів, завідувачів кафедрами, деканів, ректорів, директорів, міністрів, інших найвищих посадовців його зірвати? На це й належить відповісти у цій доповіді.

Що стосується офіційної статистики, то вона свідчить недвозначно: збирання врожаю якраз у повному

розпалі, вже ген-ген видно і кінець роботи. У тому, як упевнено, ба навіть, стрімко справа рухається, переконують вже ось такі цифри: у 1993/94 навчальному році частка академічних студентських груп, де викладання здійснювалося по-українськи, складала у ВНЗ III – IV рівнів акредитації 37% (проти 23% у 1991 р.); в 1994/95 н.р. – 47,1%, в 1995/96 – 51,2%, в 1996/97 – 49,82%, а вже в 1997/98 н.р., як запевнює виданий у цьому, 1999-му році статистичний збірник Міносвіти та Державного комітету статистики “Вищі навчальні заклади (1997 – 1998 рр.)”, і загалом стався просто таки приголомшливий стрибок: порівняно з 1996/97 роком україномовне навчання зросло у ВНЗ III – IV рівнів акредитації більше, як на 16 відсотків, і всього становить 66 відсотків, а у ВНЗ I – II рівнів акредитації становить і того більше – цілих 72 відсотки. Тобто офіційна статистика запевнює, що на сьогодні стан справ з українською мовою у вищих навчальних закладах є навіть кращий, ніж у школах, де по-українськи вчилася у 1997/98 н.р. 62,8 відсотка учнів. Є, правда, й дещо скромніша статистика, що її Міносвіти надіслало на наш запит. Згідно з нею середня частка академічних груп з українською мовою викладання становила по Україні у 1997/98 н.р. 56,97%, а частка викладачів, які викладають державною мовою, – 60,38%.

Чи так це, шановні учасники конференції? – на це питання і належить сьогодні нам відповісти, так само, як належить пояснити, чому ми зібralися для цієї розмови в найбільшій тривозі та в найбільшому занепокоєнні? Усі добре знаємо, що, починаючи з 1994 року, у мовній сфері, взявши її назагал, заявили себе явища стагнації та гальмування. Тут же – зростання, зростання, яке фактично чи й було? Було, напевне, хоча, я це доведу, виражати його треба в зовсім інших, незмірно скромніших цифрах.

А от “відкатні”, “відбійні” тенденції були точно. Не один ректор роз’яснив своїм викладачам ще в тому 1994 році, що питання впровадження української мови у навчальний процес на черзі дня вже гостро не стоїть, і тим більше не один професор чи доцент з 1 вересня 1994 року вернувся “на круги своя” – тобто до читання лекцій російською мовою. Той же, хто й до цього читав російською, але мав зобов’язання оволодіти державною мовою, нараз з полегшею зітхнув, тривко заспокоївся, тим більше, що якихось наказів чи вимогливих інструктивних листів Мінісвіти, які підштовхували б навчальні заклади до зукраїнізування, як то було в 1992 – 1994 роках, з другої половини 1994 року просто не надходило.

За ілюстрацію може послугувати бодай офіційна довідка відділу з питань освіти, культури та охорони здоров’я Кабінету Міністрів “Про стан виконання Державної програми розвитку української мови та інших національних мов на період до 2000 року в Харківській області”, що в 1997 році була подана комісії Кабінету Міністрів з питань координації роботи і контролю за виконанням згаданої Державної програми. Ось, цитати з цього документу: “Не кращий стан із запровадженням державної мови у вищих навчальних закладах області, в яких кількість академічних груп, де здійснюється навчання цією мовою, в середньому становить 23 відсотки (в 1992 р. – 7,7%). Ще менше їх у Харківському державному університеті (7,65%), Харківському державному технічному університеті будівництва та архітектури (7,8%), Харківському державному технічному університеті радіоелектроніки (11,2%). У порівнянні з 1994 р. – і це підкреслюю, – *намітилось зменшення вже досягнених результатів* у Харківській інженерно-педагогічній академії (з 65,6% до 23,6%), Харківському державному

технічному університеті будівництва та архітектури (з 20,4 до 7,8%), Українській юридичній академії (з 35,4 до 24,8%). Власне, лише в Харківському державному педагогічному університеті ведеться належна робота для впровадження державної мови. (...) А з 49 вищих закладів I-II рівнів акредитації, які функціонують в області, повністю на українську мову перейшли лише Красноградський і Харківський педагогічні коледжі. Водночас про готовність студентів вузів навчатись українською мовою свідчать статистичні дані. Так, у 1996 році іспити до вузів державною мовою складало 94,1 відсотка абітурієнтів”.

Це, шановні, – теж офіційна статистика. Правда. І відбиває вона стан, типовий для десятків і десятків ВНЗ на Сході, Півдні та частини й у Центрі України, хоча і нині є в нас десятки ВНЗ, державних й недержавних, у яких кількість студентських груп, що вчаться по-українськи, і дорівнювала, й дорівнює *нулеві*. Підкреслюю: нулеві (Східноукраїнський університет у Луганську, Харківський політехнічний інститут, Херсонський технологічний інститут, Донецька державна академія управління та багато інших (офіційно деякий час тому лише у системі Мінісвіти нараховувалося 26 таких навчальних закладів).

Але у тому й полягає парадокс, що наведена мною на початку цієї доповіді статистика у неймовірно викручений спосіб також є ніби правдивою. Так, правдивою, однак якою ж вона є лукавою, з якою грандіозною хитриною!.. Бо що, справді, являє собою хоча б показник, що ним оперують офіційні, державні органи, – “частка академічних груп, у яких викладання здійснюється українською мовою”? Це що – один або два викладачі читають по-українськи – і вже можна приплюсовувати?

1.05 Саме так. Отож і приплюсовували й приплюсовують, і виходить з цього, як нам належить вірити, неабияке зростання. Насправді ж, це показник, який дозволяє ректорам, директорам гарно *припудрювати* дійсний стан справ. Та, на жаль, не розкриває істинної картини й така навіть форма підрахунку, як *кількість викладачів*, які читають свій предмет українською мовою (на даній кафедрі, на даному факультеті, у ВНЗ в цілому). Здавалося б, в цьому останньому випадкові окомилювань мало б бути менше. Однак – ну надто вже гарну школу щодо цього було пройдено ще у часі СРСР.

Дуже прикро, що, готуючись до цієї конференції, ми так і не змогли домогтися, щоб міністерства, деякі інші міністерства, які мають у своєму підпорядкуванні ВНЗ, надали нам статистичні дані стосовно мови навчання по кожному ВНЗ зокрема. У першій половині 90-х років це збиралося, аналізувалося; як мовиться, роботу кожного конкретного ректора, кожного конкретного ВНЗ у впровадженні українського викладання було видно. Поза сумнівами, цього роду статистика надходить до міністерств і сьогодні. Чи не всі її вимагають? Але якщо вона надходить, то з яких, власне, причин вона потрапила до сорту ніби засекреченої, закритої? Чому її не надано ані комісії КУІНУ, ані навіть Держкомнацу, який також офіційно й досить наполегливо звертався з цього приводу до міністерства? Натомість найбільше, чим мусили ми вдовольнитися, це – середній показник стосовно місця української мови у високошкільному навчанні по областях. Інакше кажучи, надавши лише цю статистику, нам тим самим запропонували, щоб за цим середнім показником ми не бачили діяльності конкретного ректора конкретного ВНЗ.

Жаль, звичайно, обурливо, та що ж – хай буде і так. Як то відповів заступник міністерства, подібна звітність

“статистичними формами не передбачена”. Сиріч – не велено виводити на кін ані того, хто має успіхи в зукраїнізуванні свого навчального закладу, ані того, хто зайняв супроти української мови затяту оборону. Красномовна, що й казати, позиція, яка, звичайно ж, лише полегшує нарощувати і нарощувати згаданий загальний процент.

Одначе чи є підстави нам йняти йому віри? На жаль, рейди громадських організацій, перевірки, просто ознайомлення щоразу спонукують до сумнівів, і то до вельми немалих.

Ось, для прикладу, знову Харків – з його найбільшою з-поміж обласних міст України кількістю ВНЗ. Середній показник україномовного навчання у Харківській області (частка академічних груп) – 38,16%. Запитується: а який внесок у цю ніби зрушенневу, як для Харкова, цифру дає Харківський державний політехнічний університет, адміністрація якого тримає виключно російськомовний курс? Який внесок фізико-технічного факультету ХДУ, у якому державною мовою викладає тільки один професор, дарма, що готові викладати по-українськи 60% – викладачів цього ж факультету? Який внесок географічного факультету, з ініціативи якого львівський підручник з географії вийшов у Харкові в перекладі російською? Який загалом внесок кожного з 22 державних та 11 приватних ВНЗ Харкова, коли у всіх них, за винятком педагогічного університету ім. Г.Сковороди, навіть вчені ради не ведуться державною мовою? Лише в Харківському державному аграрному університеті, стверджують харківські просвітяни та кунівці, державною мовою працює значна кількість викладачів. У той же час більшість викладачів, наприклад, у медичному університеті, хоч і написала свого часу

(у першій половині 90-х років) конспекти лекцій та практичних занять по-українськи, продовжує викладати російською мовою (ситуація в закладах Мінохорони тривожна). І то зрозуміло, чому: у переважаючій більшості ВНЗ Харкова ні 10 ст. Конституції, ні комплексні заходи щодо розвитку і функціонування української мови не обговорювались, відповідні накази чи інструкції не видавались. Натомість – поспіль у харківських ВНЗ студентам навіюються впевнення про меншовартісність української мови, про неможливість послуговуватися нею в науці і техніці. Натомість – на початку лекційних курсів викладачі масово проводять опитування студентів і навіть влаштовують голосування з того приводу, якою мовою викладати. Чи не в результаті подібних голосувань, неможливих, образливих для державної мови, навіть на факультеті української філології ХДУ такі предмети, як зарубіжна література, історія, латинь, сучасні іноземні мови викладаються по-російськи... Або ось ситуація в Одеській області. Середній показник україномовного навчання становить тут 49,05%. Є й певні успіхи, наприклад, у роботі кафедр українознавства Одеського державного університету, Одеської державної академії харчових технологій, Одеського морського університету (у двох останніх закладах, крім передбаченого міністерським навчальним планом курсу “Ділова українська мова”, введено ще й інші курси, що сприяють опануванню студентами практики української мови). Підготовлено ряд українських підручників, посібників, спецкурсів тощо.

Та ось кричущі нонсенсні, абераційні речі. По-російськи у першому семестрі цього н. р. читався в Інституті соціальних наук ОДУ курс “Українська та світова культура”, причому з ігноруванням власне

української культури. На факультеті романо-германської філології українську культуру в даному курсі було замінено російською. Російською мовою викладають предмет “Українська та світова культура” і в інших навчальних закладах міста (всього їх було перевірено 9). А у фінансовому коледжі по-російськи викладається навіть дисципліна “Ділове українське мовлення”. Якщо такою є ситуація стосовно цих предметів, то що вже й казати про те, якою мовою викладаються всі інші... В тому ж таки Інституті соціальних наук (II курс) по-українськи читається тільки дві дисципліни, на економіко-правовому та математичному факультетах (I курс) – три дисципліни. Російською є мова ділового спілкування адміністративно-викладацького складу перевірених закладів. Українські оголошення, іншу поточну інформацію вдалося виявити по-українськи лише на філфаці ОДУ та в комерційному технікумі. З часу виходу Закону про мови (це – з матеріалів засідання Ради з питань мовної політики про Президенті України) нічого не зроблено у морехідному училищі рибної промисловості, медичному училищі №3, верстатобудівному, технікумах газової та нафтової промисловості та ін.

А ось і одне з потверджень безчесних приписок, що ними ректори (директори) ВНЗ окомілюють і міністерство, і всіх нас разом взятих. Станом на 1 вересня 1998 р. дев'ятьма закладами, про які йде мова (крім згаданих, це також академія зв'язку, гідрометеорологічний університет, медичний ім. Мечникова, технікум газової та нафтової промисловості), було заявлено про стовідсоткове навчання державною мовою студентів першого курсу. Насправді ж перевірка виявила: у всіх цих закладах до 100 відсотків україномовного навчання далеко й далеко. Навіть соціальні науки, іноземні мови,

всесвітня історія, зарубіжна література, фізкультура тощо осягаються першокурсниками, яких видають вже за зукраїнізованих, все тією ж російською. В ім'я чого, запитується, ця фальш, в ім'я чого ці приписки, що їх радо возводять у ранг здобутків офіційні чиновники в Києві? Чи це той випадок, коли бажання видати брехню збігається з бажанням брехню сприйняти? Але ж... ну хоча б знати якусь міру в ось цьому фальшуванні дійсного стану речей!.. Тим більше, що опитування одеських студентів про їхню психологічну готовність вчитися державною мовою переконливо засвідчило: питання, якою мовою вчитися, не є для них принциповим. "Принцип" не допускати української і в Одесі, і в інших зросійщених краях України витримують, отже, аж ніяк не студенти.

Ще приклад – Дніпропетровська область, стосовно якої офіційна цифра україномовного навчання становить – знову частка академічних груп – 45,62 відсотка. Справді, є тут заклади, які афішуються як такі, що перебувають попереду інших у справі україномовного навчання. Однак навіть у тих, що перебувають попереду, який дійсний стан справ? Ось, для прикладу, такий шановний заклад, як Придніпровська державна академія будівництва та архітектури, у якій кілька студентських груп оголошено групами, що мають україномовний статус. Статус мають, та, як і раніше, більшість предметів і в цих групах читається по-російськи. Тоді для чого ж маска? Хіба для того, повідомляє один з викладачів цієї академії, щоб подавати для міністерства справну цифру... А в той же час у Дніпропетровській гірничій академії по-українськи викладає тільки 2% викладачів, у металургійній академії – 8%, академії залізничного транспорту – 10%.

Я далекий від ствердження, що у ВНЗ і Дніпропетровська, й Харкова, й Одеси, й інших міст Сходу та Півдня

України, де ситуація, запевнюю, є аналогічною або й ще гіршою, як-от на Донеччині (частково українська мова є тут тільки в держуніверситеті та кількох педагогічних закладах I-II рівнів акредитації) стан справ з державною мовою однаковісінський. Ні, є немало випадків, коли навчальний заклад від навчального закладу щодо цього різниться і найперше тому різниться, що різною є позиція того або іншого ректора в даному питанні. Наполегливо діє ректор – справи (напр., у більшості закладів Міністерства внутрішніх справ) з українським викладанням йдуть. Легковажить, нехтує, ігнорує – або не маємо нічого, або приписки до того незначного, що наявне. Морська академія і морський університет – обидва ці заклади в Одесі, однак у першому з них реальні здобутки в україномовному навчанні були наявні ще кілька років тому, в другому ж – лише на них заповідається. Так само розміщені в одному місті – у Кіровограді державна льотна академія та університет сільськогосподарського машинобудування, однак українські льотчики як вчилися, так і вчаться по-російськи, університет же сільськогосподарського машинобудування перейшов на державну мову викладання фактично повністю. Помітні успіхи має Чернігівський державний університет, але протилежна картина в Чернігівському технологічному інституті. Або ВНЗ з гірничо-металургійної групи: Криворізький гірничо-рудний інститут, де є здобутки в україномовному викладанні, і Запорізька державна інженерна академія (або Донецький гірничо-металургійний інститут, або Донецька державна машинобудівна академія), мовні порядки у яких, по суті, не відрізняються від уральських чи кривбасівських. Ось вам і вага суб'єктивного фактора, ось вам і точно-знамените, "кадри (керівні, зрозуміло) вирішують все".

Були б належні вимоги до керівних кадрів ВНЗ, була б державницька позиція кадрів, справи таки рухалися б не в окозамилувальний спосіб.

Не могу не згадати і ВНЗ Києва. Годі й сумніватися, що порівняно зі згаданими містами стан справ тут значно втішливіший – 70,24 відсотка за статистикою. Є у столиці немало закладів, у яких інші ВНЗ держави могли б немало чому повчитися. Наприклад, стосовно зобов'язання викладати державною мовою, що міститься у контракті особи, яка працює в університеті ім. Т. Шевченка, стосовно цілеспрямованого і наполегливого обстоювання україномовного викладання в академії харчових технологій, стосовно розробки і запровадження принципів виховання студентства у фінансово-торговельному університеті тощо. Та водночас – як не звернути увагу: за тими ж контрактами викладають по-українськи всі стовідсотково; на практиці ж – умови контрактів часто порушують (у підрозділі, який готує кадри міжнародників, особливо часто), ба навіть повністю україномовних працівників приймалень керівники не можуть підібрати. Або як не звернути уваги: той чи інший ВНЗ дає для міністерства досить добру цифру. Та як же контрастують з нею факти, одержані членами комісії в результаті опитування студентів. Такі, наприклад, факти: студент 5 курсу економічного факультету академії легкої промисловості засвідчує, що за п'ять років навчання на факультеті по-українськи було прочитано лише дві дисципліни – політекономію та ділову українську мову. Або засвідчує випускник 1998 року університету “Київська політехніка”: за 5 років навчання на факультеті прикладної математики державною мовою викладалися тільки три предмети – вступ до спеціальності, та ж українська мова і – як приємно не вразитися! – військова

справа... Або в національному аграрному університеті: послідовно перейшов на державну мову агрономічний факультет, але економічний, ветеринарний, рослинництва російської мови викладання здебільшого тримаються, хоча, як повідомив комісії заступник міністра агропромислового комплекс України П. Мельник, до завершення переходу ВНЗ цього міністерства на викладання державною мовою залишається вже майже нічого – це 2000-й рік.

Гадаю, типову для багатьох ВНЗ м. Києва мовну картину може увиразнити ситуація в Київському міжнародному університеті цивільної авіації – закладі, де пару років тому дійшло навіть до спроби звільнення одного з патріотичних професорів – І. Науменка – з праці, як тільки він перейшов на державну мову викладання. Цей трохи нашумілий конфлікт з приходом нового ректора п. Бабака вже залагоджено; за довідкою ж очолюваної Б. Сусем комісії, яка там працювала, ситуація у КМУЦА така: на механічному факультеті, факультеті радіоелектронного обладнання, авіаційного обладнання, автоматики і обчислювальної техніки по-українськи викладає лише 4 особи, на факультеті наземної авіаційної техніки – 6 осіб, на військовому факультеті – 15 осіб (половина). На факультеті ж економіки й управління зі 113 викладачів по-українськи не викладає жоден, на факультеті літальної експлуатації – жоден. На час перевірки закладу ще не була виконана постанова Вченої ради КМУЦА про створення загальноуніверситетської кафедри української мови, як не було й названо для комісії жодного випадку реалізації постанови Вченої ради про те, що при підписанні контрактів і проведенні атестації викладачів належить вимагати знання державної мови та викладання цієї мовою. Не було виявлено й жодного

прикладу заохочення викладачів, які сумлінно виконують свої громадянські обов'язки щодо 10-ї статті Конституції України.

Нема, нема, отже, благополуччя на цій ділянці і в стольному Києві, а от “припудрювання”, приписки, як і в багатьох інших містах, тут також є, і то неспроста київські студенти готують нині акцію “Українським студентам українську мову”. Дуже вчасна, зазначу, державницького призначення акція, яка заронює надію, що те, супроти чого тримає оборону не один адміністратор, те, чому він не надає державного значення, буде з часом вирішене самим студентством, якому лишається хіба що побажати сміливості та непоступливості в цьому плані.

Шановні колеги! Як ви переконались, один з провідних акцентів моєї доповіді – лукавство офіційної статистики. Існує, однак, й ще одна хитринка, з допомогою якої підкреслюються зрушення у масштабах країни щодо впровадження у вищій школі державної мови. Стосується ця хитринка середньо-статистичного показника – як у цілому по вищій школі, так і за профільними групами ВНЗ. Тут слід зазначити, що є в Україні, і справді, регіон, у ВНЗ якого викладання повністю здійснюється державною мовою. Це – наші західні області, які, подолавши зросійщеність вищої школи, намагаються триматися загальноприйнятих європейських і світових орієнтирів, що є добре відомі, а саме: державна ланка освіти і функціонує державною мовою – у Франції – французькою, Польщі – польською, Словаччині – словацькою, Німеччині – німецькою, Румунії – румунською, Італії – італійською і т.д. То ж суть ще однієї згаданої хитринки полягає в тому, що виведений середній показник по Україні (як-от і за профільними групами ВНЗ) цілковито маскує той факт, що її, цю

середню цифру, витягують переважно ВНЗ Заходу і Центру України, тоді як частка студентських груп, що вчаться державною мовою, становить нині (знову даю офіційну статистику): у Луганській області – 6,46, Донецькій – 16,1, Запорізькій – 36,3 (у 1995 р. було 17,6 %), Миколаївській – 52,83 (у 1995 р. – 33,03), Дніпропетровській – 45,6 (у 1995 р. – 36,09), Одеській – 49,05 (у 1995 р. – 39,32), Херсонській – 40,56 відсотка. Непоодинокі випадки, коли дещо ніби обнадійливий показник у тій чи іншій групі ВНЗ витягують лише один або два заклади. Так, цілковито український Дрогобицький нафтово-технологічний технікум дав підстави міністерському чиновникові веселити нас певними зрушеннями у гірничій групі ВНЗ I – II рівнів акредитації, де всього нараховується 14 закладів. Мовляв, середній показник тут щодо українських груп (таким він був кілька років тому; нині ж, як вже підкреслювалося, “засекречений”) – 15,6%. Хоча насправді що це означає? Ніщо інше, як те, що в Дрогобичі по-українськи вчиться 100%, а в усіх інших – українського навчання або до якихось 10% або й круглий нуль. Або й у групі технікумів хімічного профілю. Всього їх в Україні 7, а середній відсоток українських груп – 16,69% – дарував для статистики (знову кілька років тому) лише Калуський хіміко-технологічний технікум. У всіх інших – знову ж таки нуль...

Не можна не підкреслити, наскільки самовільно, виключно-цинічно у ставленні до державної мови функціонує сьогодні й мережа приватних вищих навчальних закладів. Як мовиться, колишні бастіони зросійщення освіти зміцнилися десятками і навіть сотнями нових. Тільки хто та коли і від них зажадає статистики стосовно мови навчання? А нема ж кому іншому це

робити, як тому ж таки Міністерству освіти. Воно бо видає ліцензії (має, отже, й право відібрати), саме на нього покладена функція (це записано в положенні про міністерство) координувати, спрямовувати всю освітню справу в державі – незалежно від того, якого галузевого підпорядкування той чи той навчальний заклад.

Висновок, до якого наразі я веду, самоочевидний: державному органу належить значно повніше використовувати і державну владу. Надто ж після того, як десь у 1995 році позитивно було вирішене й питання т. зв. подвійного підпорядкування (органів освіти та навчальних закладів на місцях). Нічого ж, справді, не має спільного з державною вимогливістю той, скажімо, факт, що в заходах Міносвіти на виконання Державної комплексної програми “Українська мова” було передбачено провести анкетування у студентських колективах. Мовляв, чи хочете, щоб лекції читалися по-українськи та “чи маєте внутрішню готовність переходити на рідну мову”?..

Боже мій! – ще раз повернуся до питання психологічної готовності студентів. Та скільки ж цих анкетувань було проведено вже у перших роках нашої незалежності! І вже тоді були одержані дані, які засвідчували, що насправді проблема української мови впирається не у студентство – виключно, повторюю, в позицію ректора, директора, частини викладачів. То що – сьогодні починатимемо все спочатку? Імітуватимемо дотримання, мовляв, наукового підходу? Але що ж тоді у цьому разі гра, що – фарисейство?

Зрештою, є і зовсім свіжі дані подібних анкетувань. Скажімо, з досить ще зросійщеної сфери військової освіти. За даними анонімних опитувань (весна 1997 року) у Київському військовому інституті управління і зв'язку

повністю готові слухати лекції українською мовою понад 70 відсотків курсантів, а 56 відсотків викладачів готові читати по-українськи. І лише 17 відсотків викладачів заявили про своє небажання оволодіти українською мовою. Запитання: це що – не показник? Якого ще ступеню психологічного зламу варто чекати у навчальних закладах, як ось і в названому, що належить до числа тих, яким особливо накидається думка про, мовляв, невиробленість української військової термінології? Анкетувати треба чи вже, нарешті, *переходити*?

До речі, і військова освіта, і армія в цілому – сфера особлива. Всю роботу з впровадження української мови як державної, можливо, й починати слід саме зі Збройних Сил, що справило б величезний позитивний вплив на всі інші сфери українського суспільства. Думка зрозуміла й переконлива. Тому, по-перше, що всі накази, розпорядження, пояснення, надто у бойовій обстановці, повинні бути максимально чіткими, недвозначними, отже, й *недвомовними* (якщо в цивільних структурах ще якось можна терпіти двомовність, то в армії і загалом у силових структурах вона просто небезпечна, адже раз-по-раз може обернутися плутаниною, непорозуміннями, навіть зривом оперативних завдань). А по-друге, в жодній іншій сфері не існує такої чіткості щодо мовних вимог, як у Законі, “Про Збройні Сили України” від 6.XI. 1991 р., де у ст. 11 сказано: “У Збройних Силах України використовується державна мова відповідно до чинного законодавства. Військово-патріотичне виховання військовослужбовців здійснюється на національно-історичних традиціях народу України”. Чинне законодавство сьогодні – то передовсім Конституція України, надто 10-та стаття. Тоді чому ж спостерігається саботування військового Закону? – постає питання.

Повчальним не тільки для військових, а й цивільних навчальних закладів є і ще один висновок, до якого прийшли ентузіасти українськомовного викладання з Київського військового інституту управління і зв'язку. Парадоксально, але факт, стверджують вони: відсутність україномовних підручників, за наявності російськомовних, *не заважає* викладанню і навчальному спілкуванню українською мовою. Всі курсанти, наголошується у матеріалі військовиків-освітян, “без заперечень, без невдоволення, а багато хто – з радістю сприймають українське викладання”, в ході якого випускники російських шкіл глибше засвоюють українську термінологію, порівнюючи її з тією, що міститься у російських підручниках, а випускники шкіл українських, звертаючись до підручника, додатково засвоюють ще й термінологію російську, що особливо важливо за обставин, коли російською мовою видається маса спеціальної, наукової літератури, до якої багатьом не раз доведеться у житті звертатися.

Гадаю, що за ситуації, коли україномовних підручників, справді, катастрофічно не вистачає, але так само справді існує й безліч спекуляцій, пов'язаних з даною проблемою, що висувається, як щит, тими, котрі за все чіпляються, аби лише відтягнути перехід навчання на державну мову, щойно наведені міркування варті особливої уваги. Зрештою, принцип тут мусить бути такий: ти, викладачу, читай свій курс державною мовою, а ти, студенте, вчи і за українським (якщо він вже є), і за російським, і за англійським, і т. д. підручником, аби лишень знав мови. Проблема підручників, у справі, яку наразі обговорюємо, є дуже важлива, але, наголошу, не вирішальна.

Торкнуся й ситуації у вищих навчальних закладах мистецтва та культури. Всього їх у нас 60 (I і II рівні)

акредитації) та 10 (III і IV рівні). За наданою нам офіційною довідкою, в усіх областях, за винятком Луганської, Кіровоградської, Запорізької, Одеської, Херсонської та Криму, перехід на державну мову викладання вже завершено. Може, й так. Тільки чому ж в інформації міністерства культури визнається, що з причини відсутності підручників та недостатньої кількості спеціальної літератури українською мовою існують труднощі з переходом на державну мову Чернігівського, Сіверськодонецького музичних училищ, Миколаївського училища культури та ін.? А що, питається, цих труднощів нема в інших областях? І чому з тих областей, які, за офіційними даними вже перейшли, раз-по-раз продовжуємо чути скарги, що насправді... не повсюдно перейшли? Немало проблем стосовно цього є в Київській художній школі ім. Т. Шевченка, де російською мовою читається більшість фахових предметів, а в Київському художньо-промисловому технікумі, по вул. Кіквідзе, де переважає у викладанні російська мова, доходить і до зовсім курйозних окомилювальних речей: маючи текст Конституції та підручник з соціології українською мовою, учні, на догоду відповідним викладачам, *перекладають* це для відповіді на російську. Деякі ж викладачі вдаються ще і до таких форм вимог до учнів. Мовляв, “только посмейте сказать, что я читаю по-русски. Если будут спрашивать, говорите, что я препродаю на украинском”. Відбуваються, як бачимо, і такі ось речі.

Окремо належить говорити про українознавство та комплекс українознавчих дисциплін у вищій школі. Ті, хто виступив недавно зі статтю “Обережно: українознавство!” в газеті “Освіта України”, чи усвідомлюють, що іншого способу дати студентам, скажімо, негуманітарних ВНЗ (а таких – переважна більшість), як і ПТУ, систему

знань про Україну й українство, як саме в рамках інтегрованої дисципліни, власне, не існує? На жаль, недооцінювання цього спостерігається і з боку Міносвіти. Та загалом у ставленні Міносвіти до циклу українознавчих дисциплін для вищої школи спостерігається незрозуміла, дивна еволюція. Ось засвідчує усе та ж статистика: згідно з приписами Міносвіти, на 1 вересня 1993 року історія України читалася в обсязі 120 годин плюс 60 годин на спецкурси; в такому ж обсязі – українська та зарубіжна культура; 72 годин плюс 36 на спецкурси було відведено на ділову українську мову. Разом це складало 468 годин. Перше урізання цієї кількості годин зафіксоване у 1995 році, однак воно було ще мало помітним: всього стало 432 годин, або 92 відсотки від рівня 1993 року. Зате ось у що трансформувалася цей блок у році 1997: час на спецкурси пощез зовсім, вивчення історії України скоротилося до 72 годин, української і зарубіжної культури – також до 72-х, ділової української мови – до 36-ти... Разом – 180 годин. Порівняно з тим, що було у типовому плані Міносвіти в 1993 році, – це лише 38,5 відсотка... Куди йдемо? Волю віднести це запитання до риторичних, тим більше, що за інформацією, яку маємо з навчальних закладів, дискримінація українознавчих дисциплін сьогодні продовжується: державний екзамен з ділової української мови замінюється рядовим заліком, залік витісняє іспит і з курсу історії української та зарубіжної культури. У частині ВНЗ ділова українська мова загалом читається факультативно...

Висловлюється часом думка, що вивчати практичну, ділову українську мову, як і історію України у вищій школі зайве. Досить, мовляв, шкільних знань. Ой, чи зайве, ой, чи досить? Неграмотність, що її виявляють студенти молодших курсів нефілологічних факультетів, прямо

скажемо, кошмарна, незрідка просто дика. Не забуваймо: пішов студент, якому за обставин усе ще згущуваних хмар зросійщення до рідного українського слова доводиться буквально прориватися... Ми ж для нього і курс мови урізаємо (протилежну тенденцію маємо у військових навчальних закладах, де, як повідомив нам начальник Головного управління військової освіти п. М.Нещадим, починаючи з 1998/99 н.р., бюджет часу на вивчення української мови на всіх рівнях підготовки військових фахівців збільшено втричі), й інші українознавчі дисципліни скорочуємо, і навіть щось цілковито несусвітне чинимо з національним вихованням, яке – вже на термінологічному рівні – пройшло за роки незалежності незбагненні стадії: від власне *національного виховання* у Державній Національній програмі “Освіта. Україна ХХІ ст.” (1992) до “концепції виховання у національній системі освіти” (1995) (запримічуйте нюанс, що, власне, розмиває національні орієнтири?), а згодом – у 1998 р. (див. відповідне рішення колегії Міносвіти) – до “*національно-громадянського*” чи й просто “*громадянського*” виховання. Отже, виховання поза українською національною ідеєю, поза українською мовою?... Відомо, що лише 37,7% опитаних у 1998 студентів підтвердили бажання бути громадянином України за умови вільного вибору громадянства...

Шановні колеги! Гадаю, кожному зрозуміло: мова – не просто мова. Вона – неоціненний чинник формування українських, державницьких переконань молоді. Зовсім не маю наміру заперечувати: помітні кроки на шляху утвердження державної мови у нашій ще зовсім недавно цілковито зросійщеній вищій школі за роки незалежності зроблено. Однак говорити про остаточний, незворотній злам, гадаю, рано. Ми все ще маємо ситуацію, за якої

будь-яка особа у країні може без державної мови щонайлегше *обходитися* – і під час навчання у вищому навчальному закладі, і при вступі до аспірантури, і при написанні дипломних та дисертацій, не кажучи вже про безліч сфер професійної діяльності, про службу в армії, торгівлю, побут. Годі й говорити, що така ситуація перетворюється у *державі не тільки в антикультурну, а й в антиморальну, антидемократичну*. І хіба не слушно є думка, що передовсім вища освіта, до якої підтягувалися б і шкільна та професійно-технічна, і є той принципово важливий важіль, що міг би посутньо поліпшити, оздоровити ситуацію?

ЕТНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасне мовознавство виходить із фундаментального положення про невід'ємність рідної мови і особистості як головного суб'єкта суспільно-історичного поступу. Тільки на ґрунті національної мови можливе формування національного характеру, "української душі". Опанування українською мовою як найважливішим чинником національної самоідентифікації не лише забезпечує комфортне існування індивіда в соціальному просторі, а й сприяє виробленню загальнонародних, національно окреслених поглядів і переконань, визначає національний мовний тип. Саме засобами мови створюються уявлення людини про навколишній світ, та система понять, суджень і образів, що одержала назву "лінгвістична картина світу". В процесі оволодіння національно-мовним арсеналом, що відтворює спосіб життя, світобачення українців, розвивається національна свідомість, державницька позиція. А тому постійне звернення в системі викладання – як у загальноосвітній, так і у вищій школі – до мовних засобів із чітко окресленою національною орієнтацією визначає духовне, культурне збагачення молоді людини, забезпечує високий рівень міжетнічних відносин.

Проблема набуває особливої ваги в умовах утвердження принципів української національної школи, коли загальногуманістичні, загальноціннісні орієнтації усвідомлюються як національно зумовлені у з опорою на традиційні форми життя. Впровадження етнолінгвістичних засад вивчення мови спирається на надбання

таких наук, як етнопедagogіка, етнопсихологія, етносоціологія, етнологія, культурологія, міфологія, фольклористика, краєзнавство тощо. В свою чергу етнолінгвістичні категорії і поняття актуальні для інших наук про етнос, оскільки визначення етнологічних дефініцій зрештою можливе лише в поєднанні з визнанням мовної особистості як основного об'єкта вивчення. Отож, етнолінгвістичний підхід лягає в підвалини національної мовної освіти.

В центрі етнолінгвістики стоять проблеми взаємодії мови і культури, вивчення впливу етнокультурних, етнопсихологічних чинників на функціонування і розвиток мови. Етнолінгвістика оцінюється як проміжна комплексна дисципліна, що за допомогою лінгвістичних методів опрацьовує широкий комплекс питань народної культури, народної психології, міфотворчості, включає в коло своїх інтересів різні об'єкти позамовної дійсності – побут, природу, обряди, символічні образи тощо через їхнє словесне вираження. Із цих позицій історія кожної мови розглядається через призму етнічної історії носіїв цієї мови, а народний світогляд, народне світобачення визначається в змістовних категоріях мовної системи. Завдяки такому аналізу стає можливим наукове проникнення в сферу мовної свідомості, співвідношень мови, народної культури і особистості.

Обґрунтовуючи принципи засвоєння рідної української мови, її впливу на формування і розвиток людини, нова галузь – українська етнолінгводидактика розглядає етнічний чинник як вихідний, що в поєднанні з іншими чинниками забезпечує опрацювання потрібного обсягу мовних знань, умінь і навичок. Стає очевидним, що у відриві від етнолінгвістичних підходів, без урахування взаємодії української мови з народною

культурою, без опори на національно-мовний компонент неможливо створити ефективну модель навчання мови.

Що ж потрібно для забезпечення етнолінгводидактичного принципу? Застосування яких методичних прийомів і правил він вимагає? Яким має бути дидактичний мовний матеріал?

Ідеться передовсім про виокремлення засобами мови системи фонових, супровідних знань, формування уявлень, що достатньою мірою відтворюють життєві стереотипи українського народу. Такі попередні екстралінгвістичні знання потрібні кожному мовцеві, аби безпомилково сприймати мовлене чи написане. Для того, кому українська мова є рідною, фонові відомості настільки органічні, що їх цілеспрямоване вивчення, як правило, не вимагає великих зусиль. Скажімо, кожному українцеві або й неукраїнцеві, що живе в Україні, добре відоме позамовне значення таких ритуалів, як подавання вишитих рушників або хліба-солі. Тому, скажімо, не вимагають додаткових пояснень слова пісні “І рушник вишиваний на щастя, на долю дала” або зміст приповідки “Хліб – усьому голова”.

Водночас вивчення частини слів-понять, зокрема рідко вживаних, національно і особливо регіонально обмежених, передбачає коментарів, що забезпечують розуміння їх національної специфіки. Скажімо, мешканець східного регіону України може не уявляти *смереки*, що густо вкриває Карпатські гори. В учнів можуть виникати труднощі при опрацюванні повісті М.Коцюбинського “Тіні забутих предків”, мова якої насичена галицизмами; порівняйте: “Витягалось найкраще *лудіння* (одежа), нові *крашениці*, писані *кентарі*, *череси* і *табівки*, багато набивані цвяхом, дротяні *запаски*, черлені хустки і навіть пишна та білосніжна *гугля*, яку мати обережно

образного слововживання, а воно в свою чергу розкриває національне зумовлений потенціал слів і словосполук.

Скажімо, народнопісенне осмислення космогонічних об'єктів – сонця, місяця, зірок тягнеться коренями в язичницькі часи, пов'язане з традиційними обрядами і ритуалами. Давні уявлення про світила знайшли вияв у персоніфікації, наділenni їх надприродними властивостями. Образно-символічне переосмислення назв космогонічних тіл має виразні національно-специфічні ознаки. Так, *місяць* в українців – добрий знак. Як твердять дослідники, звернення до місяця в традиціях нашого народу, котрий лише пізнього вечора, ясної ночі може дати собі розраду. “Українці не є сонячною нацією дня. День з його буденністю, процвітанням, суєтою не є нашою стихією. Ми і є якраз нація “вечорова”. Лірична краса вечора, поетичні сутінки – це сутність української душі”[1]. Місяць сприяє добрим справам, коханню, порятунку, це символ щасливої долі; порівняйте:

Ой, не світи, *місяченьку*,

Не світи нікому,

Тільки світи миленькому,

Як іде додому.

(Народна пісня)

Сонце уособлює життєдайну силу, Божу благодистину. В поетичному баченні сонце пов'язується з улюбленою українською рослиною – соняшником; так, у “Баладі про соняшник” І. Драча *сонце* – поезія, *соняшник* – юнак, що відкриває для себе її чудовий світ; це *сонце* було якимось дивним – *красиве, засмагле, в золотих переливах кучерів, у червоній сорочці навипуск; воно їхало на велосипеді, обминаючи хмари у небі; соняшник* – юнак *бігав наввипередки з вітром, вилазив на грушу і рвав у пазуху гнилиці, купався коло млина, і лежав у піску, і стріляв*

горобців з рогатки, а потім застиг на роки і на століття. Конкретика дій і вчинків і висока символіка образів переплелися, поєдналися в одне; порівняйте: Одбивсь в озерах настроїв *сонця* (П.Тичина). Але в образі сонця на противагу місяцю можуть з'являтися ознаки “буденність”, “проза життя”; порівняйте:

Кохання, кохання

З вечора до рання,

Як *сонечко* зійде,

Як *сонечко* зійде,

Кохання відійде.

(Народна пісня)

На принципах етнолінгвістики можна виділити групу споконвічних мовних утворень – архетипів на позначення найбільш суттєвих, визначальних для українців понять, таких, як *земля, мати, хліб, хата, доля*. За кожним із них стоять первинні уявлення наших далеких пращурів-орачів. Слово *земля* символізується, утворює широке поле метафоричних виразів, що розкривають її життєдайну силу, внутрішню міць, це втілення понять добра, любові, правди; порівняйте: *Земле моя, всеплодющая мати* (І.Франко). Слово-символ *мати* опоетизовується, підіймається в уяві українців до образу берегині, святої, Богородиці:

І перед нею помолюся,

Мов перед образом святим

Тієї *Матерів* Святої,

Що в мир нам Бога принесла...

(Т.Шевченко)

Доля з давніх-давен сприймається українцями як реальна діюча сила, невід'ємний чинник людського існування. Слово-поняття *доля* усвідомлюється як опоетизований образ дівчини: В полі *доля* стояла,

Брівоньками моргала... (А.Свидницький). Українська доля відрізняється від жорстокого і невблаганного фатуму, вона добріша, лагідніша, співчуває людині і може бути як лихою, так і щасливою. Звертання до *долі* як до живої істоти характерне для української класичної поезії, для фольклору; порівняйте: *Доле, де ти! Доле, де ти? Нема ніякої...* (Т.Шевченко); згадаймо, що наприкінці “Лісової пісні” Лесі Українки з’являється висока жіноча постать – *Доля*, у якої Лукаш просить поради, “як прожити без *долі*”.

Більш близький за часом утворення шар етнологічне осмислюваних слів-понять пов’язаний із добою козацтва. Відомо, що образ *козака* з плином часу трансформувався в образ юнака з типовими рисами українця, народного героя із щирим серцем і відчайдушною вдачею. Слово-поняття *козак* за асоціацією викликає довгий ряд найменувань, пов’язаних із тією героїчною епохою: *гетьман, кошовий, отаман, булава, Січ, кінь, шабля, шаровари, люлька*; частина з них вимагає історико-культурологічних коментарів. Деякі зазначені слова-поняття актуалізуються, переосмислюються, вживаються для позначення нових реалій, характерних для розбудови незалежної України (*гетьман, булава, клейноди*); елементи козацького мовлення ввійшли в практику часів Української Народної Республіки; нового змісту здобула нині назва *січові стрільці*. Зміна ідеологічних орієнтирів викликала докорінні зміни в оцінних характеристиках таких понять, як *Українська держава, національно-визвольні змагання, організація українських націоналістів, бандерівці* тощо.

Проте і звичайний пейзажний малюнок дає змогу виявити етнолінгвістичний підтекст. Найменування предметів і явищ докільця в своїй сукупності складають образ України; а оскільки природні умови формують

спосіб життя, психіку народу, в словесних описах природи має відбитися національна специфіка, народне світобачення. Так, найбільш типовий для центральної частини України краєвид – лісостеп накладає свій відбиток на самопочуття і настрій, надаючи людині, за думкою дослідників, життєрадісності, оптимізму, створюючи передумови для вияву кращих якостей характеру [2]. За допомогою стилістично нейтральних слів, не позначених яскравим етнографічним забарвленням, створюються тексти, пройняті глибинним почуттям національної самосвідомості, народності. Порівняйте:

Стоїть *гора* високая,

Попід *горою гай*,

Зелений *гай*, густесенький,

Неначе справжній рай.

Під *гаєм* в’ється річенька...

Як скло, вода блищить;

Долиною зеленою

Кудись вона біжить.

(Л.Глібов)

Хвиляста лінія виднокола (*гора*, під *горою гай*, під *гаєм річка*) милує око, створює життєствердуювальну тональність. Кожне слово-поняття несе виключно позитивну оцінку: *гора* – високая, *гай* – зелений, густесенький, ідеться не про будь-яку річку, а про *річеньку*, чисту, як *скло*. Слово-образи набувають глибокого внутрішнього змісту, частково символізуються (*річка* – символ минучості життя, *висока гора* – символ вічності природи, *зелений гай* – символ оновлення, невмиручості). Висновок із цього опису докільця цілком закономірний, витриманий у дусі української характерології:

Як хороше, як весело

На білім світі жить!

Орієнтація на етнолінгвістичні аспекти вимагає суттєвої активізації вивчення народної фразеології, що яскраво відбиває національно специфічне в мові, вносить у “картину світу” елементи, котрі якнайповніше характеризують життя етносу. Скажімо, лише знаючи спосіб життя, психіку українців, можна зрозуміти мотиваційний зміст, історико-культурні корені стійкого звороту *моя хата скраю*; національний контекст розкриє внутрішню форму висловів *вискочив, як козак з маку, на руку ковінка, дістати гарбуза, нам'яти чуба* і под. У науково-педагогічному плані постає проблема комплексного вивчення народної фразеології з опорою на широкі історико-культурні рецепції, з використанням даних етнографії, міфотворчості, релігії, фольклористики у їх словесно-змістовному вираженні.

Скажімо, О.Воропай наводить народні тлумачення вислову *бачити смаленого вовка*, тобто ‘ззнати багато лиха’. За переказом, на щедрий вечір “тварини людською мовою говорять”. Отож господар пригощає їх у стайні “пирогом”, кропить свяченою водою. У цей вечір кличуть мороза, бурю і сірого вовка. А батько “присмалює” дітям чуби – “щоб вовка не боялися”: “То так, як смалений вовк, тоді діти не будуть боятися”[3]. Порівняйте: “Бо ми як були малі, то молока й не пробували. Не те що теперешні... Ці, знатні, тільки вершки й п'ють... *Смаленого вовка не бачили...*” (О.Гончар). Щоправда, з'ясування мотивації, розкриття внутрішньої форми стійкого звороту – завдання нелегке, часом непосильне для вчителя. Допомогти в цих пошуках можуть словники, історичні, етногарфічні, мовознавчі студії, записи “народної етимології”.

Мовні компоненти національно-культурного спрямування виявляють свої властивості в залежності від контекстів, у яких і реалізується їх етнолінгвістичний потенціал. Більше того, часто-густо ці утворення визначають характер словесного оточення, стають ключовими, стрижневими складовими художніх текстів. Поєднуючись між собою, такі компоненти зумовлюють загальну спрямованість, змістову домінанту всього дискурсу. Національно-культурні мовні елементи виконують за таких обставин важливу текстотворчу функції, актуалізуються, набувають рис словесної образності, визначають ціннісну орієнтацію. Навколо таких компонентів виникають розгалужені асоціативні поля. Попередня вмотивованість слів зберігається, але нерідко в метафоризованих, символізованих виявах. Завдання викладача – знайти ці ключові елементи, показати їх вплив на формування тексту, розкриття загальногуманістичної ідеї твору.

Розглянемо для прикладу шляхи метафоризації тексту завдяки внутрішньому розширенню значення слова-образу *вітряк*:

“Я і досі завжди з хвилюванням входжу в передосінню золотисту осінь полів, я і досі не можу спокійно дивитися на останні, сизі від негоди, *вітряки*, на ці добрі душі українського степу, що віками вписували в сторінки хмар і неба належний літопис хліборобської долі.

Мені іноді здається, що я теж схожий на *вітряк*, який основою, хрестовиною тримається чорної, репаної землі, а крилами жадає неба...” (М.Стельмах).

До створення узагальненого образу письменник іде поетапно: спочатку згадуються конкретні *вітряки*, потім через розгорнуте дорівнювання *вітряка до доброї душі українського степу* образ опoетизується, здобуває ознак

символізації, а далі і сам ліричний герой примірює до себе поняття *вітряк*, що своїми коренями пов'язаний із землею, а крилами – з небом. Слово-образ стало домінантою тексту, стрижнем, навколо якого і будується оповідь; тим самим розкрилися текстотворчі потенції слова.

Не можна не брати до уваги, що вплив національно-культурного компонента на мовленнєву діяльність позначається не лише в безпосередньому використанні етнічно орієнтованих слів і виразів, а й у самих способах словотворення і слововживання, в процесах метафоризації, розвитку образності, експресії лексичних одиниць. Тим самим національно-культурний компонент “стає заголовком певного тексту, його словесним символом” [4]. Звідси випливає доцільність вивчення етнічно визначених мовних одиниць через систему семантичних мікрополів, структурованих цими елементами словесних парадигм. Корисним, зокрема, є вивчення в етнолінгвістичному аспекті асоціативних рядів українських лексем. Експериментальний аналіз показав значну вагу національно орієнтованих слів у складі асоціативне визначених понять. Скажімо, слово *танок* викликає в українців асоціацію “гопак”, слово *дерево* – “калина”, “верба”, “тополя”, слово *дума* – “бандура”, “козак”, слово *парубок* – “козак”, слово *помешкання* – “хата”, слово *пісня* – “народна” і под. [5]. Можна, в свою чергу, окреслити коло асоціацій, що їх породжують етнічно “заангажовані” слова-поняття типу *Дніпро*, *село* або, скажімо, *сало*, *галушки*.

Отже, українська мова репрезентує досить потужний потенціал національно-культурних компонентів, що виявляють себе як у словниковому реєстрі, так і в контекстуально зумовлених ситуаціях. Глибоке і всебічне вивчення етнолінгвістичних одиниць і текстів відкриває додаткові можливості для опрацювання проблеми

взаємодії мови і історії, мови і народної культури. У національно-мовній “картині світу” знайшли відображення народні уявлення і погляди, народне світобачення, національний менталітет. Як писав М.Шлемкевич, “не лінгвістика ідіома важна, але те, що мільйони, носії української душі, потребують того слова, для вияву саме її, тієї української душі” [6]. Ось чому незрівнянно зростає вага і значущість проблеми виділення, опису й засвоєння на всіх рівнях навчання слів-понять, словосполук і текстів, що визначають типові особливості українського народного життя, етнічної культури, народних традицій, звичаїв і вірувань, а через них – відмінності психічного стану, поведінки людини як носія національного менталітету.

Етнолінгвістичний підхід має оновити курс української мови, відкрити в ньому нові, ще не пізнані грані, ввести в навчальний обіг ще не використаний етнокультурний шар. Заняття з використанням даних етнології сприятимуть урізноманітненню системи мовознавчих студій, нададуть нового імпульсу в пошуках зацікавленості учнів і студентів у поглибленому опануванні курсом. Засвоєння принципів етнолінгвістики дозволить майбутньому вчителю поставити викладання української мови на рейки науковості й системності, поєднати їх вивчення з іншими дисциплінами, досягнути високої ефективності навчального процесу. Водночас відкриваються додаткові обрії для виховання молодого покоління в патріотичному дусі, на національних традиціях, з позицій народного світосприймання. Етнолінгвістичний матеріал дає в руки вчителя, викладача важелі для формування в дітей і молоді кращих рис українського національного характеру, почуття відповідальності перед історією, народною пам'яттю за

свою працю в ім'я утвердження національної ідеї, розбудови незалежної держави.

1. Таран С. Довгий ранок української державності // Розбудова держави. – К., 1992. – № 1. – С. 63. Див. також: Русанівський В. М. Єдиний мовно-образний простір української ментальності // Мовознавство. – К., 1993. – № 6. – С.11-12.
2. Див., зокрема: Кульчицький О. Геопсихічний аспект у характерології української людини // Кульчицький О. Український персоналізм. – Мюнхен-Париж, 1985. – С.101-103.
3. Див.: Воропай О. Звичаї нашого народу. – Т.1. – К., 1991.
4. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995. – С.22.
5. Див.: Кононенко І.В. Національно-мовна картина світу: Зіставний аспект // Мовознавство. – К., 1996. – № 6. – С.42-45.
6. Шлемкевич М. Душа і пісня // Українська душа. – К., 1992. – С.98-99.

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ФАХОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Викладання української мови як фахової дисципліни зосереджене на філологічних факультетах університетів і вищих педагогічних навчальних закладів. Курсові сучасної української літературної мови належить першорядна роль у системі лінгвістичної освіти. Однак не можна вважати другорядними й інші аспекти формування професійних знань філологів і вчителів. Ідеться, зокрема, про такі дисципліни, як історія української мови (історична граматики й історія літературної мови), українська діалектологія, стилістика й культура української мови, а також вступ до мовознавства і загальне мовознавство як предмети загальнотеоретичного плану. Безперечний пріоритет у викладанні курсу мовознавчих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах становить орієнтація майбутніх учителів на використання одержаних ними фахових знань у навчальному процесі середньої та інших типів шкіл. У цьому переконують, зокрема, проекти державних стандартів загальної середньої освіти в Україні з освітніх галузей “Українська мова як державна” та “Словесність”, у яких відповідно до трьох рівнів навчання (початкова школа, основна школа і старша школа) визначено складний комплекс завдань, пов’язаних з чотирма основними змістовими лініями комунікативною, лінгвістичною, культурознавчою та діяльнісною.

З викладанням курсу сучасної української літературної мови та інших фахових предметів мовознавчого циклу пов’язаний ряд суттєво важливих

лінгводидактичних проблем, зумовлених необхідністю пошуків нових, а, можливо, й новітніх, інтерпретацій фактичного мовного матеріалу в навчальному процесі вищої школи та позамовними чинниками, серед яких на першому плані продовжує залишатися неадекватний суспільно-комунікативний статус української мови в контексті конституційного проголошення її державною.

Лінгводидактичні проблеми викладання української мови у вищій школі мають соціолінгвістично-аксіологічний, історично-мовознавчий, мовознавчо-пізнавальний, функціонально-комунікативний та організаційний характер.

1. Соціолінгвістично-аксіологічні проблеми.

Мовознавча фахова підготовка майбутніх учителів та філологів у вищих навчальних закладах відбувається за специфічних обставин: високорозвинена, здатна виконувати всі можливі суспільно-комунікативні функції, українська літературна мова постійно натрапляє на агресивний спротив з боку тих, хто виступає за проголошення російської мови як другої державної в Україні, а фактично – першої. У шовіністичних писаннях, публікованих у т.зв. близькому зарубіжжі, а також в Україні, поширюються відверто антинаукові твердження про обмежені виражальні можливості української мови, зокрема, пов'язані з різними сучасними галузями наукового знання термінологічні системи. Українська мова як розвинена комунікативна система, повністю забезпечена необхідними номінативними й граматичними засобами організації висловлень про об'єктивну позамовну реальність і внутрішній духовний світ мовців, беззаперечно спростовує подібні твердження. Першорядна роль у формуванні й практичному комунікативному втіленні норм української літературної

мови належить загальноосвітній школі, на що особливу увагу звернув видатний мовознавець О.Н.Синявський у своєрідному епіграфі до своєї праці “Норми української літературної мови”: “Тільки там, де сходяться мовна природа й мовна культура, в школі, остаточно сформується єдина всеукраїнська літературна мова – чиста та красна” [1]. Однак утвердження суспільно-комунікативних функцій української мови засобами шкільного викладання було недостатнім, тому що до природного всебічного використання у системі вищої школи, науки, державного управління після припинення українізації її було допущено в дуже обмежених обсягах. З приводу такої ситуації 7 листопада 1956 року О.П.Довженко записав у своєму щоденнику:

“...На сороковому році будівництва соціалізму в столиці сорокамільйонної УРСР (повністю) викладання наук так же, як і в інших вузах УРСР (повністю), провадиться руською мовою. Такого нема ніде в світі. Згадую листи Леніна з національного питання і думаю: не говоріть мені більше нічого. Я все зрозумів і переповнений щерть. Якщо мій народ не спромігся на власну вищу школу, – вся абсолютна решта, себто, ну ніщо вже інше не має ціни. Яка нечувана аморальність... Який жорстокий обман... І жаль, і сором [2].

Правдивості висновків, зроблених О.Довженком та й не тільки ним, якщо зважити, зокрема, на концентрований аналіз проблеми у відомій праці І.Дзюби “Інтернаціоналізм чи русифікація”, не можна, звичайно, заперечити. Однак той специфічний соціолінгвістичний парадокс, в умовах якого функціонує українська мова, потребує якомога вичерпнішого висвітлення насамперед з метою озброєння майбутніх учителів та філологів необхідними знаннями для виконання ними одного з

найважливіших обов'язків – свідомого, професійно вправного сприяння утвердженню престижу української мови як комунікативної системи, здатної задовольняти потреби спілкування в усіх необхідних галузях життя сучасного суспільства.

Один з важливих аспектів таких знань становлять аксіологічні оцінки української мови, у яких дуже часто надають перевагу емоційно-піднесеним сентенціям на зразок того, що наша рідна мова чи не наймелодійніша і не поступається за цією ознакою перед італійською мовою, а то й просто звучить по-солов'їному. Здоровий глузд лінгвістичної аксіології не дозволяє викликати мови на змагання щодо їхньої краси й милозвучності – ознак виключно суб'єктивних, не вимірюваних жодними об'єктивними критеріями. Намагання ж надати емоційним оцінкам мовних вартостей статусу об'єктивних, навіть якщо вони мотивуються благородними потребами виховання національної самосвідомості та ідентичності, позбавлені наукового підґрунтя і можуть на засадах удаваної вищості однієї мови над іншою породжувати вияви своєрідного синдрому мовної вищовартості, властивого, на превеликий жаль, тій частині російськомовних громадян України, яка виявляє негативне, причому часто агресивне, ставлення до української мови. Соціолінгвістичний парадокс – функціонування української мови, зміст якого полягає у протиріччі між абсолютною повнотою властивих їй комунікативно-виражальних можливостей і успадкованим з минулого (яке, на жаль, дуже воліє залишатися сучасним!) обмеженим використанням цих можливостей у житті сучасного українського суспільства, становить одну з найсуттєвіших лінгводидактичних проблем викладання української мови у вищій школі. Ця проблема

потребує спеціального поглибленого висвітлення у навчальному процесі з особливою увагою до таких визначальних тез:

1. Українська мова повністю може забезпечувати комунікативні потреби сучасного суспільства і за своїми виражальними можливостями (номінативними, формально-граматичними і стилістично-експресивними) не поступається перед жодною іншою слов'янською мовою, до яких фальсифікацій не вдавалися б давні й сьогочасні автори шовіністичної орієнтації, називаючи її діалектом то російської, то польської мови, і в такий спосіб позбавляючи її місця на карті лінгвістичної Славії.

2. Українська мова як явище, в якому зосереджуються і за допомогою якого об'єктивуються, передаючись від покоління до покоління, типологічно кардинальні ознаки національної ідентичності її носіїв, потребує державної підтримки шляхом реалізації заходів спеціального мовного планування, орієнтованих на поступове розширення її функціонального діапазону, на піднесення її суспільного престижу, приниженого протягом десятиліть панування спотвореного інтернаціоналізму на засадах возвеличення й поширення російської мови як мови міжнаціонального спілкування.

Протягом століть Україна перебувала у стані мовної стихії, що діяла зі сходу як русифікація, а з заходу – як полонізація. Особливо результативним на негативні наслідки виявився східний вплив стихії, який здійснювався на тлі цілковитих заборон функціонування української мови, окрім хіба що її діалектних реалізацій у селянсько-міщанському середовищі. Однак і комунікативний субститут, яким ставала російська мова на українському мовному просторі, не набув ознак шляхетного засобу спілкування. В реальній дійсності сформувалося те, що

спочатку образно, а тепер уже й цілком термінологічно кваліфікується як *суржик* [3], тобто мовна суміш, мовний покруч. Тут не можна не погодитись з думкою Л.Костенко: “Явище вимагає терміна, і воно його одержало. Справді, “так історично склалося”. Нечуваний тиск русифікації привів до патологічних мутацій.

Отже, потрібна не апологія цих мутацій, а їхня діагностика і лікування. Мова – це також обличчя народу, воно тяжко спотворене. В такій ситуації, в будь-якій, а в такій особливо, держава повинна мати глибоко продуману гуманітарну політику, створювати механізми ефективного впливу, координувати зусилля своїх вчених і митців. Бо за таких деструкцій, у перехідний період, це життєво необхідно – накреслити шляхетні обриси своєї культури” [4].

Існують різні погляди щодо ролі свідомого, цілеспрямованого впливу на становлення і стандартизацію норм літературної мови, у кваліфікації яких провідними виступають аксіологічні ознаки відповідних мовних явищ (фонетичних, лексичних, морфологічних, синтаксичних тощо) за критеріями правильності-неправильності, нормативності-ненормативності, питомої належності до системи української мови (системної автентичності) – позасистемного використання, яке часто виправдовують міжмовною інтерференцією. Одні мовознавці схильні обмежуватися тільки об’єктивістським описом мови, констатуючи властиві їй дескриптивні правила й закономірності, інші вважають своїм обов’язком поєднувати опис мови з відповідними приписами, що набувають статусу прескриптивних правил, дотримання яких вважається обов’язковим з погляду чинних на відповідному етапі функціонування мови норм. Прескриптивні правила необхідно розглядати як один з типових виявів свідомого впливу на суспільне

функціонування мови. У конкретному випадку з українською мовою пропагування й подальше усталення норм має стати однією з програмових засад її державного захисту. До осередків такого захисту, безперечно, належать середня й вища школи.

3. Аналіз різних соціолінгвістичних сфер функціонування української мови і пошуки та обґрунтування рекомендацій, розрахованих на подолання психологічно-комунікативних перешкод, які стимулюють нестійкість мовної поведінки носіїв української мови, зокрема й студентів, і спонукають їх послуговуватися нерідною мовою поза такими узвичаєними ситуаціями, як, наприклад, аудиторне заняття, іспит або розмова з викладачами. Знання соціолінгвістичних і аксіологічних аспектів функціонування української мови – важлива складова фахової підготовки вчителя української мови та літератури. Безпосереднім джерелом їх мала б стати спеціальна навчальна дисципліна, до компетенції якої, крім принагідно згаданих, належать також і інші не менш важливі проблеми, зокрема, такі, як підготовка майбутніх фахівців до самостійного аналізу соціолінгвістичних ситуацій, у яких відбувається викладання української мови у школах різних типів, і реалізації заходів, спрямованих на подолання міжмовного антагонізму, що виникає на ґрунті спотворених уявлень про мовну аксіологію та поділ мов на престижні – непрестижні.

Соціолінгвістичні знання мали б прислужитися викладачам української мови у своєрідній “психолого-терапевтичній діяльності”, спрямованій на подолання синдрому мовного ізоляціонізму у тих, хто свідомо або й несвідомо позбавляє себе можливості оволодіти українською мовою, збагатити себе духовно, здобувши ще одну можливість бачити світ через призму іншої мови.

При цьому необхідно особливо наголосити на тому, що жодна мова не відповідальна за те, що вона витісняє з комунікативної практики іншу мову. Відповідальність за прояви лінгвоциду лежить на тих, хто планує і втілює в життя відповідну мовну політику, яка щодо української мови реалізувалася на практиці поступово і невпинно, негласно і гласно з часу втрати Україною державної незалежності в 1654 р.

4. Фахове викладання української мови у вищій школі ускладнюється браком об'єктивної інформації про такі надто важливі соціолінгвістичні аспекти, як ставлення до неї не тільки російськомовних, а й україномовних громадян.

2. Історично-мовознавчі проблеми

Бага історично-мовознавчих лінгводидактичних проблем зумовлена кількома частковими чинниками, а саме:

1) потребою об'єктивного аналізу історії виникнення і становлення української мови в колі інших слов'янських мов;

2) доконечною необхідністю запобігати поширенню легенд про українську мову, які не звеличують, а принижують її, а також спотворенню історії окремих її конкретних явищ.

З практики викладання мовознавчих предметів добре відомо, що до найскладніших серед них належить, звичайно, курс історичної граматики української мови. Предмет справді складний, і складність ця полягає насамперед у тому, що студент, потрапляючи в минуле нашої мови, зустрічається в ньому з дуже відмінною від сучасної системою фонетичних і граматичних явищ. У давніх граматичних категоріях знайшли лінгвістичне відображення різні фрагменти мовної картини світу, значною мірою втрачені на шляхах формування сучасної

української мови. Звідси випливає одне з найважливіших лінгводидактичних завдань – показати джерела формування української мови і основні шляхи розбудови її індивідуально-лінгвістичних ознак. Одне з мовознавчих завдань, пов'язаних з проголошенням незалежності України, полягає в тому, що виникнення української мови на ґрунті праслов'янської перестало бути табу, проскрибованою проблемою політичного ґатунку. Дотеперішні лінгводидактичні інтерпретації історії української мови ґрунтувалися на абсолютизованій доктрині, згідно з якою проміжною ланкою між праслов'янською й давньоукраїнською була спільна для трьох майбутніх східнослов'янських мов давньоруська мова, існування якої пов'язують з давньоруською народністю і з хронологічного погляду датують 8-14 ст. [5]. На догоду політичним мотивам нехтувалися об'єктивні мовотворчі процеси, а саме: зародження першопочатків української мови на ґрунті відповідних праслов'янських діалектів і поступове виокремлення її подібно до інших слов'янських мов після 7 ст., з якого лінгвістична дезінтеграція слов'янства набувала все активніших виявів.

Отже, українська мова – не штучний “змовницький” витвір, як намагаються твердити окремі політики, а питомий результат історично тривалого мовотворення такою ж мірою, як і постання всіх інших живих і мертвих слов'янських мов. Об'єктивні критерії, за якими кваліфікуються праслов'янські джерела української мови, ще не стали звичайними для викладання її історії у вищих навчальних закладах. Їх часто заступають оцінки аоторсько-публіцистичного плану, згідно з якими українській мові надається такого позаісторичного статусу, який перетворює її на надісторичне явище.

У зв'язку з цим Г. П. Півторак цілком слушно зауважує, що “відсутність елементарних знань із славістики, брак дослідницького досвіду, нерозуміння потреби спиратися на науково достовірні джерела й оперувати конкретними історичними фактами, нарешті, невміння чи небажання зважати на визнані наукові аксіоми й здоровий глузд часто призводять до того, що добрі патріотичні наміри таких аматорів обертаються нестримними фантазіями, видаванням бажаного за дійсне” [6]. Спотворення історичних фактів української мови інколи набуває примітивних, але водночас і небезпечних форм, як, наприклад, у такому конкретному випадку: “Про старожитність української назви (ідеться про давньоукраїнську назву “кыяне” – А. Г.) свідчить і написання “ы” після “к”, яке чітко відбивало вимову автохтонів, тобто українців. Школяреві відомо, що написання “ы” після російських “г”, “к”, “х” є вершиною безграмотності. А тут, у “Повісті врем'яних літ” – суцільна виходить безграмотність: “Ляхы”, “Варягы”, “Грекы”, “рекы”, “Волохы”, “Чехы”, “бежа ис Кыева”. Зрозуміло, що автори літописів чітко передавали українську вимову Г, К, Х перед Ї” [7]. В історії мовознавства відома антинаукова спроба (гіпотеза Погодіна-Соболевського) довести неавтохтонність українців у Києві на тій підставі, що в Київських пам'ятках був відсутній т. зв. “новий ять” на відміну від Галицьких. Отже, висновок був такий: немає “нового ять” – не було українців аж до появи їх після татаро-монгольської навали. Що ж до наведеного уривка про “Ї” після Г, К, Х, то він побудований на незнанні елементарних засад праслов'янської і давньоукраїнської фонетики, згідно з якими первісними у всіх слов'ян, а серед них і в українців та росіян, були тільки сполуки ГЫ, КЫ, ХЫ. Українці в літописі відображали традицію, як і росіяни в своїх пам'ятках, і, отже, не були оригінальними.

Інший автор намагається доводити, що давній українській мові не було властиве слово МАТИ, а тільки МАТЕРЬ. Добре, що цей “філологічний казус” було спростовано у статті іншого автора, який, однак не з'ясував простої істини, що МАТЕРЬ – це знахідний відмінок від іменника МАТИ.

На жаль, поважні видання сприймають роздуми своїх авторів на віру, не консультуючись з питань історії української мови з фахівцями. Через незнання української мови овремі автори припускаються серйозних фактичних помилок у підручниках і посібниках для середньої школи у яких, науково й методично обґрунтовані історичні коментарі до окремих мовних явищ справді можливі й бажані, але, звичайно, не такі, що заперечують чергування голосних у дієсловах КРОЇТИ-КРАЯТИ, ГОНИТИ-ГАНЯТИ, КОТИТИ-КАЧАТИ тощо. Студенти й учителі потребують науково виважених посібників, у яких висвітлювалися б на рівні сучасних досягнень лінгвістичної науки питання історії української мови, характеризувалися б визначальні лінії її розвитку та функціонування в різних сферах суспільної практики.

З історією української мови якнайбезпосередніше пов'язане її сучасне територіально-діалектне членування, поділ на говори й говірки, багатьом з яких властиві фонетичні, граматичні й лексичні особливості, що можуть бути кваліфіковані як справжні музейні коштовності. Завдяки таким коштовностям існують незаперечні підстави вести родовід української мови з праслов'янських джерел, значна частина яких територіальне ідентифікується саме на українських землях. Неоціненне значення діалектної стихії української мови і доконечна потреба утвердження норм літературної мови, безперечно, вступають у протиріччя, для усунення якого поки що

рекомендуються рецепти, розраховані на боротьбу з діалектизмами в найширшому сенсі цього поняття. “Ареною” такої боротьби була й залишається саме сільська школа, учнівський контингент якої виступає питомим носієм відповідного говіркового різновиду української мови. Тут важливо наголосити на тому, що з аксюлопчного погляду все те діалектне, що не відповідає потребам літературної мови, трактується як негативне, вартє заперечення й, звичайно, усунення з комунікативної практики. Однак таке “ліквідаторське” ставлення до діалектного розмаїття української мови потребує перегляду принаймні з уваги на те, що говіркове розмаїття української мови не може оцінюватися негативно передусім як етнолінгвістичний феномен, добре підмічений І. Драчем: Діти ходять по Києву. Скільки ж їх понаїхало! [...] Бігають екскурсоводи захекано коло них. Якась там грандеса столична з машини презирливо лається, якийсь там піжон солом’янський губи скривити встиг. Та діти затопляють Київ реготливою зливою-повінню. Юна республіка дихає і розливає береги! Серце моє розчинене, щєбетом сонця наповнене, Серце моє прояснене, ковтнувши цієї снаги. Всі діалекти плюскочуть: то поліський, а то покутський, А полтавчаночки котять своє ніжноласкаве “ель”, А гуцулята в кептариках, сплівши руки руки як джгутики, Випромінюють слово просончене, прозоре, мов карамель... [8].

Згаданий поетом поліський діалект, що своєю специфікою сягає праслов’янської давнини, став однією з сумних жертв Чорнобильської катастрофи. Його переселені носії стали діаспорою українців серед українців, що, безперечно, призведе до прискореного руйнування мовних старожитностей, а, отже, й до зникнення відповідних діалектизмів. З побіжного

коментування лінгводидактичних проблем історично-мовознавчого плану можна зробити висновок, що, якою парадоксальною не здавалася б ця думка, але діалектні різновиди української мови потребують захисту, як і її загальнонаціональна, об’єднавча літературна форма.

3. Мовознавчо-пізнавальні проблеми

Системно-рівнева організація мови стала однією з визначальних доктрин сучасного мовознавства, хоч відповідну істину добре усвідомлювали мовознавці й філософи минулого, / чому переконують, зокрема, такі слова В. фон Гумбольдта: “У мові вирішальним чинником є не надмір звуків, а, навпаки, – значно істотнішим є строге обмеження кількості звуків, необхідних для побудови мовлення, і правильна рівновага між ними. Тому мовна свідомість повинна містити ще щось таке, що не підлягає детальному з’ясуванню, – схоже з інстинктом передчуття всієї системи загалом, на яку спирається мова в даній індивідуальній формі. Тут уже виявляється те, що, по суті, повторюється в усьому процесі утворення мови. Мову можна порівняти з величезною тканиною, всі нитки якої більш або менш помітно пов’язані між собою і кожна – зі всією тканиною загалом. З якого б боку не підходити до цього, людина кожного разу торкається в мовленні тільки якоїсь окремої нитки, але, спонукана інстинктом, вона постійно робить це так, ніби в даний момент їй відкрита вся основа, до якої неминуче вплетена ця окрема нитка” [9].

Однак принцип всеосяжних взаємозв’язків і взаємовідношень, так виразно інтерпретований В. фон Гумбольдтом, не означає, що мову можна вважати ідеально організованою системою. / Сформована як результат комунікативної діяльності багатьох поколінь носіїв, різна в часових (історичних) і просторових, (лінгвогеографічних) виявах мова поєднує в собі системні

й асистемні, центральні й периферійні, категоріально усталені й перехідні одиниці і явища різних рівнів і рангів. У зв'язку з цим можна звернути увагу на такі випадки, як неоднозначна лінгвістична інтерпретація частин слова на зразок інфра-, ультра-, макро-, мікро-, що кваліфікуються то як префікси або префіксоїди, то як основи; амбівалентність функціонального розмежування об'єктних і обставинних компонентів у простому реченні; складна взаємодія між формальними й семантико-синтаксичними ознаками складнопідрядних речень, з асиметрією яких пов'язані різнопланові класифікаційні критерії відповідних синтаксичних одиниць. Яскравий приклад перетину ознак різносистемності, безперечно, становить сучасний прислівник як лексико-граматичний клас слів, яким властива надто складна варіативність з погляду дериваційних зв'язків з одиницями інших частин мови. Численні випадки асиметрії у мовній системі виправдовують відмову від настанов на обов'язкове досягнення строгого й несуперечливого розподілу мовних одиниць між класифікаційними рубриками. Класи й підкласи елементів не повинні кваліфікуватися як чітко окреслені "шухляди", тому що насправді вони являють собою сутності з компактним центром і градуальним переходом до дифузійної периферії, яка в свою чергу градаційно переходить (інфільтрується) до периферійної сфери іншої категорії. Отже, систему мови можна охарактеризувати як простір з неоднаковою концентрацією елементів, структурованих за принципом "центр – периферія – перехід", або ж як маси центрів з їхніми "полями гравітації" (різного обсягу й сили), що контактують між собою і позначені взаємопроникненням та ієрархічним упорядкуванням" [10].

Наголошуючи на тому, що мову не можна вважати ідеальною системою, як, наприклад, математику, відомий

німецький мовознавець Г.Глінц подібно до В. фон Гумбольдта використовує розгорнуту метафору. На його думку, мова радше нагадує величезну, розгалужену будівлю фабрики, яку почали будувати за відповідним проектом сто років тому і з того часу згідно з багатьма змінами проекту продовжують розбудовувати. При цьому часто давніші частини, що не узгоджуються з новим проектом, не усуваються, а тільки абияк припасовуються і набувають нових, первісно не властивих їм функцій. Нові ж частини також рідко виготовляються з зовсім нового будівельного матеріалу. Використовуються балки, вікна, двері, навіть цілі приміщення, не потрібні більше на старих місцях у давніх функціях. Тому ця фабрика не потребує непорушної єдності. Така єдність полягає у виробничому процесі, який не припиняється з часу заснування, хоч і не реалізується тепер більше на місці, де його було розпочато сто років тому. Що ж до ідеальної системи в її застосуванні до мови, то, як вважає Г.Глінц, більшою мірою придатним здається поняття системоїд, як у випадку з співвідношеннями ромб – ромбоїд, трапеція – трапезоїд [11].

Однак з наведених об'єктивних характеристик мови не впливає, що принцип її системної організації можна применшувати чи то в дослідницькій, чи то в лінгводидактичній практиці. Навпаки, увага до з'ясування системних ознак, властивих рівневій організації мови, навіть певною мірою ідеалізація мови як гармонійно організованого засобу фіксації знань про навколишню дійсність і спілкування між членами відповідних мовних спільнот має дуже важливе пізнавальне значення. Ідеться, зокрема, про те, що мова (в даному конкретному випадку – українська), реалізована в усному й писемному мовленні, становить один з найважливіших діяльнісних аспектів існування її носіїв. Цей аспект або взагалі не усвідом-

люється абсолютною більшістю мовців, або ж якщо й усвідомлюється, то без достатньою мірою глибокого осягнення значення мови як першорядної ознаки, за якою людина виділяється з природного середовища як *homo sapiens*. Крім згаданої ознаки, людині властива здатність розмовляти, тобто бути *homo logiens*. Однак не можна погодитись з твердженням про те, що саме граматики перетворює мову на засадничо важливу ознаку, якою людина виділяється не тільки як *homo logiens*, але і як *homo grammaticus* (людина граматична) [12].

✓ Лінгводидактична проблематика викладання української мови, пов'язана з діалектичною взаємодією між системними й несистемними, центральними й периферійними показниками її структури, а також з надто важливою роллю граматики, полягає насамперед у подоланні ізольованого сприймання й усвідомлення змісту таких традиційних частин курсу, як фонетика і фонологія, морфеміка і словотвір, морфологія і синтаксис, які в абсолютній більшості випадків викладають різні викладачі згідно з їхньою вузькою фаховою спеціалізацією на мовознавчих кафедрах. Проблеми й методи аналізу мови як цілої тканини, а не окремих її більших або менших клаптів не можна звести до кількох загальноприйнятих рецептів через складність і багатогранність самої проблеми. Лінгводидактична практика переконує в необхідності розмежування знання мови, яке реалізується в користуванні нею в різних сферах усної і писемної комунікативної практики, і знань про мову, які зосереджують у собі інформацію про лінгвістичну природу базових одиниць мовної структури та, що має особливо важливе пізнавальне значення, їхню функціональну взаємодію на таких двох найважливіших ділянках, як знакоутворення в номінативній діяльності і

формування речень-висловлень у комунікативній діяльності носіїв мови. У зв'язку з цим заслуговує на увагу важлива аналітична характеристика, згідно з якою всі мовні одиниці безпосередньо або опосередковано беруть участь у забезпеченні комунікативної функції, а забезпечення реалізації цієї функції – найважливіше (глобальне) призначення мовної системи [13].

З пізнавального погляду на безперечну увагу заслуговують, зокрема, такі лінії функціональних зв'язків, як : 1) морфеміка – словотвір; 2) словотвір – слово як знакова одиниця в системі словникового складу української мови; 3) слово – речення. У першому випадку йдеться про взаємозв'язок між дуже близькими, предметно спорідненими сферами функціонування мови, оскільки сукупність (множина) ідентифікованих у сучасній українській літературній мові морфем, які, крім кореневих, становлять закриту, кількісно обмежену підсистему, безпосередньо орієнтована на виконання відповідних функцій у словотвірних процесах, творенні похідних лексичних одиниць різної частиномовної і значенневої природи. Аналіз словотвору (другий випадок взаємозв'язків) може стати ефективним з пізнавального погляду лише за умови спеціального наголошення на ньому як на основному джерелі, на своєрідній творчій майстерні формування лексичного складу української мови відповідно до потреб номінативного освоєння позамовної дійсності. У лексикологічному аналізі словникового складу, крім з'ясування різних типів значенневих відношень між відповідними одиницями, до актуальних належать також синтаксичні проблеми. Вони впливають з того, що у функціональному плані слова як знакової одиниці обов'язково присутні категоріальні синтаксичні характеристики, завдяки яким воно

потрапляє до структури речення, заповнюючи в ньому відповідну позицію як синтаксичний компонент і тільки в такий спосіб реалізуючи свій значеннєвий план. Так, на основі синтаксичного функціонування перехідних дієслів виділяється окремий клас двоскладних речень трикомпонентної структури. У складі неперехідних об'єднуються в лексико-семантичні групи дієслова з виразними ознаками синтаксичної поведінки, як, наприклад, дієслова зі значенням руху (переміщення), поширювані відповідними обставинними компонентами, або дієслова взаємної дії, семантика яких передбачає заповнення об'єктної синтаксичної позиції у структурі речення.

Роздуми з приводу взаємозв'язків між окремими аспектами курсу сучасної української літературної мови не вичерпують, звичайно, всієї складної лінгводидактичної проблематики, але дозволяють висловити твердження, що провідним мотивом має бути аналіз мовних одиниць і явищ з орієнтацією на комунікативну функцію мови.

1. Синявський О. Норми української літературної мови. – Х. – К., 1931. – С.3.
2. Довженко О. Зачарована Десна. Україна в огні. Щоденник. – К.: "Веселка", 1995. – С.542.
3. Цікавий випадок значеннєвої актуалізації праслов'янського *sqǫzǫikъ*, що очевидно, мало семантику типу "домішка жита, суміш з житом", відображену в сучасному тлумаченні іменника *суржик* – суміш зерна пшениці й жита, жита й ячменю, ячменю й вівса.
4. Ліна Костенко. Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала. – К.: "КМ Academia", 1999. – С.22.
5. Русский язык: Энциклопедия. – М., 1971. – С.77.
6. Григорій Півторак. Українці: звідки ми і наша мова. – К.: Наукова думка, 1993. – С.3-4.
7. Іван Пасемко. "Кияни" і Києвляне": Що було первісним? – "Літературна Україна", 24 червн. 1999.

8. Іван Драч. Діти ходять по Києву// До джерел. – К.: 1972. – С.12-13.

9. В.фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 88.

Пор. тканину – метафоричну "фабрику думок", створювану на ткацькому верстаку: "Zwar ist's mit der Gedankenfabrik Wie mit einem Webermeisterstück, Wo ein Tritt tausend Fäden regt, Die Schiffe ein herüber hinüber schießen, Die Fäden ungesehen fließen, Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt" (Faust. – Goethes Werke in zehn Bänden. Zehnter Band. – Volksferlag Weimar, 1958. – S. 65). В українському перекладі Миколи Лукаша цей текст відтворено так: "Думки у нас фабрикують так, як складну тканину тче верстак: Раз ступив – тисячі ниток, раз прибав – непомітно ллються, човники сюди-туди снуються, в основу влітаючи уток". (Й.В.Гете. Фауст. – К.: Дніпро", 1981. – С.75).

10. F. Daneš. The relation of centre and periphery as a language universal. – Travaux linguistiques de Prague, 2. – Prague, 1966. – P. 11-12.

11. H. Glinz. Die innere Form des Deutschen. Vierte Auflage. – Bern und München, Francke Verlag, 1965. – S.21.

12. Frank Palmer. Grammar. – Penguin Books. – P.8.

13. F. Daneš. On linguistic strata (levels). – Travaux linguistiques de Prague, 4, 1971. – P. 127.

ПРО НОВУ РЕДАКЦІЮ “УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ”

Значення стабільної орфографії для духовної культури – велетенське, адже вона забезпечує міцність норми літературної мови, сприяє освіті й усталенню грамотності громадян.

Орфографія є важливим складником етнічної культури і невід’ємним її атрибутом, тому царський уряд забороняв український національний правопис, а радянські функціонери прямо втручалися в справи орфографії.

Єдиний правопис консолідує національну культуру, етнос. Розхитування орфографічних правил призводить до дестабілізації всієї норми літературної мови, дезорієнтує носіїв писемної мови, знижує грамотність населення, викликає елементи хаосу в словниках, у яких завжди має бути чітко витримана алфавітна система.

Державна мова (а такою вже десять років тому знову стала українська) повинна мати стійкий правописний кодекс, якого повинні дотримуватися всі громадяни й друковані органи. Різні правописні системи не практикуються навіть у найдемократичніших країнах світу.

У нашій державі, що недавно повернула собі незалежність після тоталітарної доби, демократію не всі усвідомлюють як засіб для вільного організованого життя. Дехто демократію трактує як уседозволеність.

Офіційні видання, більшість друкованих органів масової інформації, книгодрук, освіта сьогодні використовують чинний нині “Український правопис” у його редакції 1960 р. з невеликими змінами 1990 р. і 1993 р.

Частина нашого громадянства відкидає все в орфографії, що напрацьоване в ній після заборони в 1933 р.

правил “Українського правопису” 1927 р. (1928 р.). Необізнані з історією української орфографії люди гадають, що ті, хто вживають норми 1927 р. (1928 р.), користуються діаспорними правилами.

Деякі видання користуються саморобним “гібридним” правописом. У чинний нині орфографічний кодекс уносять елементи правопису 1927 р. (1928 р.).

До цього треба додати, що через факсимільні перевидання до широкого читача доходять книги, надруковані правописними системами ХІХ – початку ХХ ст.

У складній ситуації, що, склалася в нашій орфографічній практиці, відбивається вся складність долі української писемно-літературної мови в ХХ ст.

Як українська літературна мова взагалі, так і правопис були і є предметом уваги політиків, суспільства. За ним пильно стежать патріоти, він є предметом зацікавлення “інтернаціоналістів” (згадаймо резолюцію конференції “Діалог культур...”). З обох боків у пресі з’являються нефахові, некомпетентні міркування й оцінки. А правопис має ґрунтуватися на лінгвістичній, науковій основі.

За всю свою тисячолітню історію український правопис ніколи не зазнавав такого інтенсивного спеціального колективного опрацювання, як за останні 80 років.

Варто згадати, що створена в квітні 1918 р. при Міністерстві народної освіти Центральної Ради невелика Правописна комісія на чолі з І.Огієнком через місяць подала до затвердження “Найголовніші правила українського правопису”. У 1919 р. вийшли друком “Головніші правила українського правопису”, ухвалені МНО. Уже 5 травня та 12 липня 1919 р. спільне зібрання Академії наук схвалює “Найголовніші правила українського правопису”, складені Правописною

комісією на чолі з акад. А.Кримським. Ці правила – основа нашої орфографічної системи досі.

23 липня 1925 р. при НКО створено Правописну комісію під головуванням наркома освіти О.Шумського. 11-21 листопада того ж року на першому пленумі Комісії розглянуто проекти окремих розділів, створено редакційну колегію. Вже 5-8 квітня 1926 р. на другому пленумі Комісії розглянуто проект. Цього ж року опубліковано для обговорення проект “Українського правопису”. 26 травня – 6 червня 1927 р. відбулася Всеукраїнська правописна конференція. Вона затвердила основну частину правопису. Остаточна мала оформити “Український правопис” президія Правописної комісії. 6 вересня 1928 р. нарком освіти М.Скрипник затвердив “Український правопис”.

На хвилі національно-державницького руху науковці на I Міжнародному конгресі українців (27 серпня – 3 вересня 1991 р.) заявили про потребу створення єдиного для всіх українців світу правопису. Йдучи назустріч бажанням громадськості, уряд України 8 червня 1994 р. своєю постановою затвердив склад Української національної комісії з питань правопису при Кабінеті Міністрів на чолі з віце-прем'єр-міністром акад. М. Жулинським. Заступники – А. Погрібний та О. Тараненко. Комісія мала підготувати нову редакцію “Українського правопису” до кінця 1996 р., тобто за 2,5 роки. Йшлося про нову редакцію, а не якийсь новий правописний кодекс.

Та минуло п'ять років, а нову редакцію “Українського правопису” не було схвалено.

Після цього було скликано членів робочої групи Комісії, обговорено справи, затверджено склад членів вужчої групи, які мали все напрацьоване раніше перегля-

нути з тим, щоб підготувати до друку проект найновішої редакції “Українського правопису”. До групи ввійшли: чл.-кор. НАНУ І. Вихованець, к.ф.н, С.Головащук, д.ф.н. К.Городенська, чл.-кор. АПН А.Грищенко, д.ф.н. В.Жайворонек, д.ф.н. Н.Клименко, чл.-кор. НАНУ В.Німчук, д.ф.н. Г.Півторак, д.ф.н. О.Пономарів. Вони знову опрацювали за розділами весь текст правописного кодексу.

Вважаємо слушною думку академіка Ю.Шевельова (її він не раз висловлював), що “не мета правопису воювати з мовою і накидати їй те, що їй уже чуже”, а “формулювати, як писати те, що є в мові, а не реформувати мову засобами правопису”. Однак цей принцип треба застосовувати помірковано, бо інакше можна узаконити все, що з'явилося через “суржикізацію” мовлення значної частини населення або нав'язане чиновниками в часи тоталітаризму. Корисні елементи варто підживити. А це не буде війна з мовою, її системою, а підтримка неповторності мови наших батьків, предків і пращурів.

У попереднього керівництва Інституту була настанова нічого не міняти в правописі, лише вдосконалювати текст. Було взято як засаду: зміна в правило (правила) вноситься тільки тоді, коли на засіданні Комісії відповідна пропозиція набирає $\frac{3}{4}$ голосів! У зв'язку з цим було відкинуто переконливі пропозиції змін, бо вони не набирали 1-2 голоси придуманої норми.

Теперішня робоча група вважає, що не можна задовольнитися косметичними корекціями в правописі, а треба зробити зміни, які б враховували, столітні традиції української орфографії, відбивали б живе, неспотворене українське слово, наскільки це доцільно на письмі, враховували б тенденції в сучасній українській літературній мові, що відбуваються в ній без тиску влади.

Після всеукраїнського обговорення проекту знову буде скликано Українську національну комісію з питань правопису при КМ України, яка, врахувавши слушні зауваження і пропозиції, має схвалити кінцевий текст “Українського правопису”.

Викладемо дещо із суттєво нового, що запропоновано в новій редакції правописного кодексу. Як зазначалося, обґрунтуванню пропозицій ми присвятили окрему працю “Проблеми українського правопису в ХХ ст.”.

У написанні питомих українських та давно засвоєних слів запропоновано такі уточнення або модифікації.

1. У правилі про букву **г** чітко сказано, що її пишемо в українських питомих і засвоєних загальних та власних назвах – прізвищах і топонімах – згідно з вимовою, отже, не тільки в словах *дзига, гавга, гуля, ремігати* і т.ін., похідних від них прізвищах: *Гудзь, Галаган, Гонта* тощо, але й в інших антропонімах: *Галан, Генік, Гжицький, Гига, Грещук, Грига, Гутковський*, у географічних назвах: *Горгани* “центральна частина Бескидів, найменше заселена частина Українських Карпат”, *Горонда* – “село біля Мукачева на Закарпатті” і т. ін.

2. Мабуть, під впливом галицької традиції в правописі 1928 р. сформульовано правило, за яким на початку слова пишемо тільки **і**. Але по всій Україні в багатьох словах вживається початковий **и**. Під впливом написаного зазнає деструкції ця риса живої мови. Саме функціонування зазначеної голосної на початку слова підтверджує статус **и** як окремої фонемі, а не позиційного варіанту фонемі **і**. З огляду на все це, запропоновано писати **и** на початку слова перед приголосними **н** та **р**: *ишиий* і т. д., *иній, ирій* (пор. *вирій*), *иржа, иржати* тощо, а також у відзвуконаслідувальному дієслові *икати* (пор. *гикати*) і похідних, вигуку *ич!*

3. В українській мові функціонує невідмінюване слово *пів* “половина”: *пів на шосту, о пів на другу*. Здавалося б, що його завжди треба писати окремо від інших. Проте за зразком російської мови, в якій лексеми *пол* із цим значенням немає, у нас також завели слово *пів* писати із наступним разом (*піваркуша*) або через дефіс (*пів-Києва*). У зв'язку з такою орфографією в лексиконах, зокрема в “Словнику української мови”, натрапляємо в реєстрі на фіктивні слова *півгодини* “половина години”, *півділа* “половина діла”, *півдня* “половина дня”, *півкілограма* “половина кілограма” і т. д., що трактуються як невідмінювані іменники! Пропонуємо писати слово **пів** завжди окремо від сусідніх, якщо воно означає “половина”, напр.: *пів години, пів гривні, пів яблука, пів Києва* і т. д. Якщо з наступним словом елемент **пів** не виражає цього значення, а є префіксом, то його пишемо з ним разом: *півколо, південь, північ, піваркуши* і под.

4. Пропонуємо писати апостроф після губних, перед якими стоїть не тільки **р**, але й **л**: *верб'я, черв'як, полб'яний*.

5. З огляду на живе мовлення більшості українців, засвідчене діалектологічним “Атласом української мови”, історичну практику, в тому числі й основоположників сучасної літературної мови І.Котляревського (*И соли крымкы и бахмуткы; Роздуть вь ныхъ храбросты огонь*), Т.Шевченка (*Пошли тобі матер-божа Тиі благодати* *Всього того, чого мати Не зуміє дати*), та сучасну практику (зокрема в постійному титулі Патріарха Київського і всієї *України-Руси*), пропонуємо повернути як нормативну флексію **-и** в родовому відмінку однини іменників третьої відміни з основою на групу приголосних **-ст** (*вісти, злости, радости* і т. д.), слів *Русь, Білорусь, осінь, сіль, кров, любов* (*осени, соли, крови, любви*).

6. У 1945 р. незакономірно введено флексію **і** замість **-и** (цього не зроблено навіть 1933 р.) в родовому відмінку

однини іменників четвертої відміни з суф. **-ен**. Тут потрібно відновити закінчення **-и**: *імени, племені, сімени* згідно з живою мовою і традицією. До того ж стане монолітною парадигма. Пор.: *дитяти, козеняти, курчати* і т. д.

7. Потрібно узаконити звертання тільки в формі кличного відмінка: *Іване! Іване Івановичу! Пане Іване, пане професоре, пане генерале, пане Президенте, пане професоре Пилипчуку!*

8. В опублікованому проекті найновішої редакції “Українського правопису” через недогляд не зазначено, як транскрибувати старослов’янські (церковнослов’янські) тексти української редакції, давньо- і староукраїнські оригінальні та перекладні пам’ятки, новоукраїнські твори, писані етимологічним правописом. В орфографічному кодексі необхідно сказати принаймні те, що, цитуючи названі вище тексти, на місці букви **ы** пишемо сучасну **и** (*сынъ – син, мыло – мило*); на місці букви **и** між приголосними і після приголосної в кінці слова – нинішню **и** (*присно – присно, мило – мило, прийди – прийди*), на початку слова і перед йотованими голосними – **і** (имѧ – ім’я, євангеліе – євангеліє); на місці букви **є** (**є**) між приголосними і після приголосної в кінці слова – **е** (*небеса – небеса, братє – брате*), на початку слова та після голосної – **є** (*єго – єго, житіє – житіє*); на місці букви **ѣ** усередині і кінці слова – **і** (*лѣто – літо, нашіѣ – наші*), на початку слова й після голосної – **ї** (*ѣсти – їсти, єї – єї*).

Варто внести деякі зміни в правопис іншомовних слів.

9. До “ляльолюкання” не може бути вороття, отже, далі треба писати м’яку або тверду л залежно від того, як узвичаєне слово в нашій мові: *бал, молекула, клас, план, колонія, флот, блуза, апелятив, вакуоля, шлягер, гольф, кльош, блюмінг* і т. д. У нових запозиченнях л тверду чи

м’яку рекомендовано писати в згоді з характером приголосного в мові-донорі.

10. Щодо передавання чужомовних **g** та **h**, то доцільно повернутися до академічних правил 1919-1921 рр. та проекту правопису 1926 р.: у загальних назвах пишемо тільки **г**, незалежно від того **h** (*гінс, гнейс, гербарій, гіпотеза, гімнастика* та ін.) чи **g** (*газ, газета, гараж, гол, голкіпер, гроз*) у мові-джерелі. В окремих словах, переважно запозичених через російську мову з англійської, відповідно до **h** пишемо **х**: *хавбек, хокей* та ін.

Відповідно до традиції, не пишемо **г** на початку слів, давно запозичених із грецької мови: *арфа, історія, омонім, осанна* та ін., проте в нових словах, запозичених через західноєвропейські мови, наявний початковий **г**: *гемоглобін, голографія, гомогенний* тощо.

Але власні назви мусимо писати з максимальним наближенням до звучання їх у чужих мовах, щоб уникнути можливих непорозумінь (пор. вимову прізвища віце-президента США Гор як Гор та англ. Whore, що вимовляється хор – “повія”, на цей факт звернув увагу С. Караванський), тобто відповідно до **g** та **h** мови-джерела писати **г** або **г**.

У проекті сказано, що відповідно до **g** та **h** вживаємо **г** або **г** лише в антропонімах (*Гете, Гюго, Гейне, Гетель* тощо) та похідних від них лексемах. Особисто вважаємо, що відповідно до **g** та **h** мови-джерела треба вживати **г** чи **г** також у топонімах (*Копенгаген, Гватемала, Гамбург, Гаваї*) та похідних від них словах: *гегелівський, гватемальський* і т. ін., бо коли заводити нове правило, то воно має охоплювати весь клас власних назв. Тут можливі лише винятки для давніх запозичень: *Англія, Греція, Грузія, Рига* та деякі інші.

11. Рекомендовано залишити написання на місці **th** приголосні **ф** або **т** залежно від того, в якій формі

закріпилося в мові слово, але дозволити їй паралельні форми, зокрема *кафедра* і *катедра*, *ефір* і *етер* і т. ін., що вже нині практикується.

12. До мінімуму зведено випадки подвоєння приголосних в іншомовних словах: *тона* (замість *тонна*), *мира* (замість *мірра*), але *ванна*, *булла* та ін.

13. Зазначено, що слова з церковно-релігійної сфери (головно – давні запозичення з грецької мови) з правилом “дев’ятки” не пов’язуються і в них між усіма приголосними пишемо **и**: *євангелист*, *єпископ*, *митрополит*, *архимандрит*, *єпитрахиль*, *кивот*, *прокимен*, *алилуя* та ін.

14. Застосовано правило “дев’ятки” і в іншомовних власних назвах: *Кордильєри*, *Занзибар*, *Сиракузи*, *Тимор* і т. ін. Універсалізація цього правила спростить орфографію, усуне суперечності типу *Дізель* і *дизель*.

Думаємо, що біблійні власні назви з **и** потрібно виділити окремо, адже в конфесійній літературі, як правило, пишуть топоніми: *Вавилон*, *Вифанія*, *Вифлеєм*, *Галилея*, *Генисарет*, *Єрихон*, *Ливан*, *гора Оливна*, *Тир*, *Сидон* і т. ін. Багато біблійних антропонімів стали в українців хресними іменами, тому і в церковно-релігійних текстах треба узаконити їхнє вживання: *Іван*, *Матвій*, *Пилип* та под. (див. ще нижче про назви з початковим **ia**, **io**, **iu**). Отже, в правописі треба узаконити орфографічну практику християнських конфесій, у храмах яких Божа Служба та ін. відправи здійснюються українською мовою (УАПЦ, УПЦ Київського патріархату, УГКЦ, УКЦ, різні протестантські конфесії).

15. У чинному орфографічному кодексі є правило, згідно з яким в іншомовних словах після відповідних приголосних перед **я**, **ю**, **є**, **ї** треба писати апостроф (*б'юф*, *комп'ютер*, *інтерв'ю* тощо) з застереженням, що “апостроф не пишеться..., коли **я**, **ю** позначають

м'якшення приголосних перед **я**, **ю**: (*бюджет*, *бюро*, *юпітр* і т. ін.)”. Але в цих словах вимовляють м'які приголосні переважно активні українсько-російські (російсько-українські) білінгви або особи, що навчилися української мови не від батьків, дідів, бо звичайно всі, хто засвоїв природну українську мову, губні приголосні та йотовані голосні вимовляють окремо, незалежно від того, чи слово своє чи іншомовне. Принаймні в загальних назвах після губних перед йотованими варто писати апостроф: *б'юджет*, *б'юро*, *п'юпітр*. Таким чином спростимо правопис лексем і не будемо руйнувати природну фонологічну систему української мови.

16. Досить своєрідна ситуація в нас склалася з передаванням в іншомовних словах **ј** або **і** у сполуках із голосними. Споконвіку у слов'янських мовах для уникнення зіяння (гіатусу) в цих випадках розвивалися вставні звуки, переважно відбувалася йотація; це відбивають писемні тексти вже з X ст.: *юдеи*, *иереи*, *дияконъ*, *дияволь* і т. ін. Ці давні зміни відбиває живе українське мовлення, що яскраво видно в загальних назвах та антропонімах: *дяк*, *Дем'ян*, *диякон*, *Касян*, *Касіян*, *Лук'ян*, *Тетяна* тощо. На початку слова часто початковий **и** (**й**) зникав, тому вже в найдавніших пам'ятках писали: *Юда*, *Юдея*, *Яковъ* і т. ін.

У чинному правописі про орфограми з початковим **я**, **ю** нічого не сказано, хоч про такі назви, як *Ямайка*, *Яго*, *Юкатан* та ін. не треба забувати. У церковно-релігійній літературі практикуються написання *Яків*, *Юда* (переважно УПЦ КП, УАПЦ, УГКЦ) та *Іаков*, *Іуда* (переважно УПЦ). Треба узаконити написання *Яків*, *Юда* і под., які більше відповідають українській історичній традиції та духові нашої мови.

За чинним правописом, іншомовні **іо**, **јо** нині передаються то через **іо** (*іон*, *іонійський*, *Іонічне море*) то

через **йо** (*йод, йота, Йордан, Йорданія* та ін.). У церковно-релігійних текстах зустрічаємо написання *Йов, Йона, Йоан* та *Юв, Юна, Юан* (у правописній практиці відповідних Церков). Тут спрощено правило й запропоновано писати всі слова з початковим **й**: *йоаніти, йон, йонічний, Йоан, Йона, Йов* (пор. прізвище *Йовенко*).

За чинною орфографією, всередині слова в іншомовних лексемах практикується після голосних написання йотованих **є** та **ї**: *діста, клієнт, руїна, теїн* тощо. Досі за правописом 1933 р. зберігається написання *проект*. Слово необхідно узаконити в формі *проект* (з латинського *projectus*), і не буде в цьому правилі винятку. Йотація голосних (*а, у, о*) нині заборонена. Чудом збереглися написання з **ия, ія** тільки в словах із церковно-релігійної сфери: *василіянин, дякон, парафіянин, християнство* та похідних від них. Принаймні написання **ія** всередині слів іншомовного походження варто узаконити. Між іншим, **й** тут має опору в основах багатьох лексем: *артеріяльний* (пор. *артерія*), *геніяльний* (пор. *геній*), *матеріал* (пор. *матерія*).

Усунено зайвий **й** у словах *параноя, секвоя, феєрверк, фое* тощо.

17. Передбачено писати **ав** на місці дифтонга **аи**, переважно в словах латинського походження (*авдиторія, авкціон, навза* та ін.).

18. У проекті залишено нинішнє правило передавання німецьких “дифтонгів” **еі, еу**. Проте ми вважаємо, що у власних найменуваннях потрібно б писати, згідно з німецькою літературною орфописю, **ай** (*Айзенштайн, Ліхтенштайн, Гайне*) та **ой** (*Фойхтвангер, Фоербах*).

Отже, зміни в орфографічному кодексі запропоновано не кардинальні. В основному – це уточнення правил, зменшення кількості винятків.

Багато чого з запропонованого в найновішому проекті “Українського правопису” вже нині практикується в періодиці й книжковій продукції України. Гадаємо, наші пропозиції виважені, і сподіваємося, що громадськість України та українці, які живуть поза її межами, з розумінням поставляться до запропонованих змін у орфографії, які можуть знову згуртувати всіх, хто прагне до того, щоб наша багатостраждальна писемно-літературна мова мала обличчя, що відповідає її духові, природі, і припинять правописні суперечки.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ МОВНОЇ ОСВІТИ

В умовах становлення суверенної Української держави дедалі актуальнішою стає необхідність реалізувати концепцію національної системи освіти і виховання, важливою складовою якої є мовна освіта громадян.

Про значення рідної мови для всебічного розвитку особистості В.О.Сухомлинський писав: “Народна мудрість говорить, що людина може стільки разів заявити про своє “Я”, скільки різних мов вона знає. Але ніякі інші мови не можуть дати дитячій особистості стільки для пізнання навколишньої дійсності, світу, для її розвитку, як рідна мова” [1].

Ті демократичні зміни, які відбулися і продовжують відбуватися в нашому суспільстві, не могли не позначитися на загальній меті шкільної мовної освіти і на шляхах її реалізації. Особливо гостро постала проблема співвідношення мовної освіти і мовленнєвої підготовки випускників середньої школи. Адже далеко не всі вони зорієнтовані на професії, в основі яких лежать мовознавчі знання, однак уміння спілкуватися, у тому числі й у професійній сфері, уміння висловлюватися, переконувати, доводити свою думку потрібні будь-якій людині у повсякденному житті. Мовні знання в цьому процесі відіграють хоча й важливу, але не провідну роль. Водночас аналіз свідчить, що протягом минулих десятиліть у визначенні змісту шкільної мовної освіти домінували формальні, насамперед, формально-граматичні знання, що, безумовно, мало сприяло

мовленнєвому розвитку школярів. Показовим у цьому відношенні було місце слова, розділу “Лексика” у шкільних програмах з мови. По суті, він зводився до вивчення частин мови, тобто опрацювання слова відбувалося на рівні його граматичних функцій.

Натомість практично-мовленнєвий, функціональний підхід до вивчення граматичних явищ, наприклад, прикметника як частини мови, вимагає зосередження уваги учнів передусім не на його формальних, граматичних, хоча й істотних ознаках (відповідь на питання який? яка? яке? які?; зв’язок з іменником у реченні; змінювання за родами, числами і відмінками), а основну увагу слід зосередити на ролі прикметників у мовленні, на їх зображувальних функціях, завдяки яким мовлення набуває ознак виразності, образності, емоційності, а отже, стає привабливішим, змістовнішим, результативнішим щодо своєї основної мети.

Таким чином, йдеться про принципову зміну основної мети шкільного навчання української мови і як рідної, і ще більшою мірою – як державної (другої). Зміни ці спрямовані на забезпечення пріоритетності і багатофункціональності впливу української мови на освіту, виховання і розвиток школярів уже на початковому етапі її вивчення, тому зміст і методика цього курсу ми будуємо на основі комунікативно-діяльнісного, функціонального підходу, а не суто лінгво-професійного, що ґрунтується на формально-описовому принципі висвітлення мовних явищ, принципі, якому підпорядковується систематичний вузівський курс.

Нинішній шкільний курс рідної мови, починаючи з періоду навчання грамоти, зорієнтований передусім на відпрацювання в учнів практично-мовленнєвих умінь, які безпосередньо співвідносяться з основними видами

мовленнєвої діяльності – слуханням і розумінням, говорінням, читанням та письмом.

За такого підходу розвиток мовлення набуває предметну основу, оскільки за попередньої системи навчання мови він, треба визнати, залишався лише продекларованим.

На початковому етапі мовної освіти робота з розвитку мовлення проводиться на кожному уроці рідної мови в різних напрямках: **перший** з них передбачає відпрацювання звуковимовних умінь. Зрозуміло, що він є об'єктивно актуальним, оскільки йдеться про дітей 6-9-річного віку, у яких ще не повністю, принаймні в багатьох випадках, сформувався мовленнєво-артикуляційний апарат. Ця робота лежить в основі формування в учнів орфоепічних умінь і навичок – надзвичайно важливих для забезпечення нормативного усного мовлення. Будучи важливою у будь-яких умовах, особливої ваги і значущості ця робота набуває в діалектичному мовному середовищі. Тому вже в початковому навчанні мови необхідно у роботі над літературною вимовою спиратися не тільки на звичний прийом наслідування (імітації), а й на засвоєння учнями найважливіших правил вимови голосних та окремих груп приголосних звуків. Істотних змін у цьому відношенні набула система роботи над орфографічними правилами в підручниках з української мови для початкових класів. Якщо традиційно вона здійснювалася в суто формальному ключі, відбувалося засвоєння написання за вивченим правилом, то нині ця робота проводиться на основі встановлення взаємозв'язків між літературною вимовою і орфографічним письмом, між фонетичною і графічною системами української мови. Прикладом цього підходу можуть служити самі формулювання тем у програмах і відповідно

в підручниках для початкової школи: “Вимова і правопис слів з ненаголошеними голосними”, “Вимова і правопис слів з дзвінкими приголосними”, “Вимова і писання слів з апострофом” тощо.

Другий напрям роботи з розвитку мовлення спрямований на збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу молодших школярів.

Зважаючи на багатопредметну професіограму вчителя-класовода, маємо усвідомити ту велику відповідальність за лексичний фундамент, якого набуває мовлення школяра в початкових класах. Це стосується і розуміння значення нових слів, яких щодня в процесі навчальної діяльності вливається у дитяче мовлення 4-5, і їх правильного вимовляння та написання, і доречної сполучуваності та вживання в реченнях, у висловлюваннях. Робота над словом проводиться з опорою на текст, де воно найповніше і найважливіше виявляє свої різні функції.

На матеріалі змісту кожного мовного рівня – фонетико-графічному, лексичному, морфологічному і синтаксичному – можна організувати з дітьми роботу, спрямовану на розвиток у них усіх розумових дій – аналізу і синтезу, абстрагування, класифікації, умовиводів.

Теорія і практика навчання школярів рідної мови, наш досвід побудови шкільного курсу української мови засвідчують, що кращого успіху можна досягти, якщо навчальний мовний зміст побудувати за принципом “від загального до часткового”, а сам навчальний процес у загальних рисах буде відтворювати живі зв'язки між мовними одиницями різних рівнів – звуками, словами, словосполученнями, реченнями, текстом.

Цілком очевидно, що доцільніше знайомити дітей з цими одиницями не хаотично, а в ієрархічній послідовності – від одиниці вищого рівня до нижчого. Саме

такий принцип забезпечує функціональний підхід до вивчення мовних явищ – коли учні розглядають кожне явище у єдності його форми, значення і функції у мовленні.

Безумовно, зовнішньою формою виявлення взаємозв'язків між одиницями різних мовних рівнів є текст. Тому в ієрархії розділів сучасної програми для початкових класів в основі лежить текст. Усі інші мовні одиниці – речення, словосполучення, слово в його лексичних і граматичних функціях – опрацьовуються в структурі тексту, який, з одного боку, розглядаємо як засіб, а з другого боку – як кінцеву мету роботи з розвитку мовлення школярів.

Нова концепція побудови початкового курсу рідної мови докорінно змінює і саму організацію навчального процесу, підпорядковуючи її новій меті шкільного вивчення мови. Нині цю мету ми вбачаємо не в традиційному набутті учнями знань, умінь і навичок з мови, де на першому місці стояли знання, досить часто формальні і належно не усвідомлювані, а, насамперед, – в умінні висловлюватися в усній і писемній формах, у всіх доступних для молодших школярів типах висловлювання – розповіді, описі, міркуванні. Це забезпечує функціональність набутих на уроках рідної мови умінь, оскільки учні їх активно використовують на всіх інших предметах початкового циклу: на уроках читання вони вчать переказувати, розповідати прочитане, на уроках природознавства, образотворчого мистецтва, трудового навчання, навіть фізичної культури – описувати спостережувані, зображувані об'єкти навколишньої дійсності, процеси виготовлення певних предметів, хід та правила рольової гри тощо; на уроках математики, природознавства вони вчать будувати елементарні міркування.

Предметом сприйняття і дитячих висловлювань мають виступати доступні матеріали з історії українського народу, кращі зразки фольклору, української класики та сучасної літератури для дітей.

На уроці рідної мови вчитель має створити в класі такі умови, які спонукали б школярів до самовираження, утвердження і впевненості в своїх силах, для об'єктивної самооцінки і взаємооцінки побудованих висловлювань. Учень на таких уроках виступає не тільки в ролі слухача, а й доповідача, коментатора, учасника діалогу і полілогу. Уже в шкільні роки відбувається активний процес соціалізації учнів, вони адаптуються до тих форм і видів діяльності, в яких їм доведеться брати участь у дорослому житті. Тому на уроках мови вони мають одержувати інформацію не в готовому вигляді, а здобувати її, збирати, сортувати, трансформувати, оцінювати, активно обмінюватися нею.

У наш час, коли паралельно зі школами державного типу з'являється значна кількість приватних, авторських, різного роду профільних освітніх закладів, Міністерство освіти та місцеві органи, які регулюють освітній процес, мають визначати відповідність здобутої громадянами освіти державним стандартам як на завершенні шкільного навчання, так і в межах кожного з його етапів (початкова, основна і середня загальноосвітня школа).

Державний освітній стандарт має встановлювати необхідність засвоєння обов'язкового мінімуму змісту програми з навчального предмета. Таким чином, поняття “освітній стандарт” і “навчальна програма” не є тотожні, особливо в сучасних умовах, коли і самих програм, і методичних шляхів їх реалізації може бути кілька, а це передбачає для вчителя можливість їх вільного вибору. Врешті, саме наявність освітнього державного стандарту

як своєрідного стратегічного орієнтиру з певної освітньої галузі (предмета) і дає змогу створити на його основі ряд навчальних програм, у тому числі й таких, що ґрунтуються на різних наукових концепціях, зокрема, й на альтернативних. Саме це і дає підстави для функціонування і різних типів навчально-методичних комплектів з предметів, і освітніх закладів варіативних типів. Отже, боятися терміна “державний стандарт” у гіршому розумінні цього слова не потрібно, оскільки саме він у тій його ролі, в якій він розробляється, служитиме засобом своєрідної дестандартизації освіти.

Державний освітній стандарт не можна також розуміти як застиглу нормативну вимогу. Безумовно, він може змінюватися в бік нарощування технологій навчання, тобто йти в ногу з розвитком суспільства, його соціальними вимогами до школи, здобутками педагогічної, психологічної і методичної науки.

І нарешті, наявність освітнього стандарту дає можливість учням, а також їхнім батькам, самостійно розв’язувати проблему обсягу знань з того чи іншого предмета. При цьому обов’язок учня полягатиме у засвоєнні вимоги-мінімуму, а його право – у можливостях значно перевищувати цей мінімум.

У роботі над державним стандартом з української мови для початкової школи ми виходимо з положення сучасної дидактики про те, що шкільний навчальний предмет не повинен бути скороченим і спрощеним віддзеркаленням відповідного наукового курсу, а неодмінно враховувати провідну мету шкільного предмета і вікові можливості учнів. Виходячи з цього, зміст шкільної мовної освіти будується не за логікою лінгвістичної науки (зазначимо, що аж до 80-их років він будувався саме так), а за такими основними змістовними

лініями – **комунікативною, лінгвістичною, культурологічною і діяльнісною.**

Кожна з цих ліній буде наповнена відповідним змістом, реалізація якого і самої мети шкільної мовної освіти ставить перед науковцями, методистами цієї важливої наукової, суспільної і значною мірою ідеологічної галузі ряд відповідальних завдань, з-поміж них: забезпечити належну мотивацію навчальної діяльності школярів (причому ця мотивація має відбуватися в суто науковому, пізнавальному ключі, але, крім цього, мають звучати громадянські, соціальні і культурологічні мотиви); адекватно меті відібрати зміст навчання; визначити способи подачі теоретичних відомостей з мови в шкільних підручниках; розробити систему вправ для засвоєння учнями теоретичних знань і на цій основі вироблення практичних мовленнєвих умінь; дібрати комплекс перевірно-контрольних завдань – своєрідних вимірників ефективності діяльнісного, функціонального підходу до навчання української мови. Підкреслю, що зазначені завдання ми розв’язуємо разом з науковцями і методистами основної середньої і вищої школи, тому сподіваємося що ця робота буде успішною і продуктивною.

І. В. О. Сухомлинський. Вибр. тв. В 5 томах, Т.3. – С.201-202.

МОВА ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНОЇ КОНСОЛІДАЦІЇ

Важко назвати більш актуальну проблему сучасного українства, ніж проблема національної консолідації. Причини браку національної одностайності й єдності загальновідомі: кількавікове поневолення різних частин України сусідніми імперіями, які ворогували між собою, їх цілеспрямована політика етноциду щодо українців дала свої гіркі плоди. Українці виявилися розділеними за багатьма ознаками. Східняки й західняки, православні й католики, етнічні й неетнічні українці, українськомовні й російськомовні... При бажанні цей перелік можна продовжити, однак і цього цілком достатньо, щоб усвідомити всю складність проблеми, адже історичний досвід учить, що головною передумовою національного поступу й розбудови державності є національна злагода. У таких випадках закономірним є пошук засобів її досягнення.

У сучасній Україні, як і в усіх державах, що відроджувалися на уламках імперій чи поставали в результаті вікових змагань за свою національну ідентичність і незалежність, найважливішим націоконсолідуючим чинником має стати національна ідея як усвідомлення належності до однієї нації, прагнення й змагання до її згуртованості й незалежності, що є передумовою її безпеки, добробуту й процвітання.

Українська нація тут не є чимось неординарним і винятковим. Для кожної нації, що здобулася на державність і сьогодні є взірцем соціального й державного поступу, національна ідея була тим живлющим джерелом,

з якого народи черпали сили й натхнення в розбудові свого дому, в реалізації своєї місії на землі.

У сучасних інтерпретаціях української національної ідеї, попри розбіжності в частковостях, її засадничими компонентами є соборність і державність, прагнення жити разом у самостійній державі. Про це свого часу добре сказав Микола Сціборський: “Тільки державне існування нації вповні здійснює і посилює чинний характер самої національної ідеї. Тому основне завдання нації полягає в поширенні її державних меж насамперед на цілий, пов’язаний із нею, етнографічний простір. За цим промовляє не тільки духовна й фізична неподільність нації, але й усі підстави її будучини. Неможливість чи невміння досягнути свого державного об’єднання позбавляє націю передпоширок дальшого належного росту, а навіть спроможности виконувати свої життєві функції” [див.: 1, с. 77].

Національна ідея, її визначальні компоненти – соборність і державність – якнайтісніше пов’язані з мовою. Не випадково в багатьох дефініціях нації, національної ідентичності спільність мови є однією з їх конститутивних ознак.

Сучасний дослідник національної ідентичності Ентоні Д. Сміт, виділяючи дві моделі націй – західну і незахідну, так звану етнічну, в основу їх розмежування поклав саме проблему мови. “Те місце, яке має закон у західній громадській моделі, – пише він, – в етнічній моделі посідає народна культура, здебільшого *мова* та звичаї [2, с. 21].

Мова і територія були домінантними ознаками, наприклад, у радянських визначеннях нації: “Нація – конкретно-історична форма спільності людей, об’єднаних єдиною *мовою* і територією, глибокими внутрішніми економічними зв’язками, певними рисами культури і характеру” [3, с. 594].

Відомі спроби ототожнити націю з мовою, зокрема К. Каутський вважав, що нація – це “мовна спільнота”, модерна нація – це “спільнота літературної мови” [див.: 4, с. 59], а І. Огієнко писав: “Рідна мова – то найголовніший наріжний камінь існування народу як окремої нації: без окремої мови нема самостійного народу” [5, с. 7]. Однак навіть ті націологи, які не включають мову до обов’язкових ознак нації, відзначають її як важливий чинник націогенези та функціонування національного організму. “Можемо констатувати, – зазначав О. Бочковський, – що хоча мова й не є абсолютною ознакою нації, проте і в кожному разі це надто типова її прикмета, яка відіграє велику роль в історії та житті народу, сприяє поглибленню народотворчого процесу” [6, с. 70].

Зв’язок мови з національною ідентичністю зумовлений тим, що мова – це не лише засіб спілкування, хоч це й найважливіша її функція. Мова відіграє надзвичайно важливу роль у процесах структурування й пізнання навколишньої дійсності, вона визначає ментальність своїх носіїв, їхнє світосприймання й світобачення. У зв’язку з цим поряд із окресленими в лінгвістиці функціями мови, необхідно виділяти ще одну – функцію національної самоідентифікації. Ще В. фон Гумбольдт досить переконливо довів, що мова не тільки засіб комунікації, а й творець дійсності, який формує у кожного народу особливе бачення світу. Різні мови – це не просто різні оболонки загальнолюдської свідомості, а й різне бачення світу. “У кожній мові закладено самобутнє світосприймання, – писав учений. – Як окремий звук стоїть між предметом і людиною, так і вся мова в цілому виступає між людиною і природою, що впливає на неї зсередини і ззовні. Людина оточує себе світом звуків, щоб сприйняти і засвоїти світ предметів.

Позаяк сприймання і діяльність людини цілком залежать від її уявлень, то її відношення до предметів цілком зумовлене її мовою. Тим самим актом, яким вона творить мову, людина віддає себе в її владу: кожна мова описує навколо народу, якому належить, коло, звідки людині дано вийти лише постільки, поскільки вона тут же вступає в коло іншої мови” [7, с. 80].

Наш видатний філолог-мислитель О.О. Потебня, розвиваючи ідеї В. Гумбольдта, зазначив, що національна мова бере участь не тільки у формуванні світосприймання, але й у самому становленні й розгортанні думки. “Людина, що говорить двома мовами, переходячи з однієї на іншу, змінює разом із тим характер і напрямок протікання своєї думки, при цьому таким чином, що зусилля її волі лише змінює колію його думки, а на подальше протікання її впливає тільки опосередковано. Це зусилля може бути порівняне з тим, що робить стрілочник, який переводить поїзд на інші рейки” [8, с. 260].

Ідеї про вирішальний вплив мови на світосприймання й культуру народу знайшли цікавий розвиток у мовознавстві ХХ ст., зокрема в неогумбольдтіанстві, представленому школою Л. Вейсгербера в Німеччині та школою Е. Сепіра і Б. Уорфа в США.

За Л. Вейсгербером, мова творить навколишній світ, вона є образом, картиною світу, світоглядом народу, тому різні мови – це різні погляди на світ. Різномовні нації світ бачать не однаково, а так, як його структурують мови. Слова не просто називають предмети як такі, а впорядковують їх розмаїття під певним кутом зору. Мова класифікує й упорядковує відчуття й уявлення, які дають лише спотворену, неадекватну картину світу. Мовні категорії і прийоми утворюють мовний образ світу, поняттєвий бік мови [див.: 9, с. 115].

Суть поглядів американських неогумбольдтіанців на роль мови у світосприйманні видно із висловлювання Е. Сепіра, яке Б. Уорф взяв епіграфом для своєї праці про взаємовідношення поведінки, мислення і мови: “Людина живе не в одному тільки об’єктивному світі і не в одному тільки світі суспільної діяльності, як зазвичай вважають. Значною мірою людина перебуває під владою конкретної мови, що є засобом вираження в даному суспільстві. Зовсім помилково вважати, що людина є просто випадковим засобом розв’язання специфічних проблем спілкування і мислення. Факти свідчать про те, що “реальний світ” значною мірою підсвідомо будується на мовних нормах даного суспільства. Не існує двох мов настільки тотожних, щоб їх можна було вважати виразниками однієї й тієї ж соціальної дійсності. Світи, в яких живуть різні суспільства, – окремі світи, а не один світ, який використовує різні ярлики” [10, с. 177].

Отже, роль мови як чинника згуртування й об’єднання народу в націю визначається її місцем і вагою в національній ідеї, такою засадничою властивістю мови, як структурування навколишнього світу в ідеоетнічних мовних одиницях і категоріях, що зумовлюють відмінності в світосприйманні й світобаченні носіїв різних мов і детермінують їх самотність і культурну своєрідність. М. Гайдеггер підкреслював: “Буття як рівновелике собі вимірює свій обшир, який окреслюється тим, що воно є у слові. Мова – це обшир, тобто дім буття. Суть мови не вичерпується ані у значенні, ані не є вона чимось знаковим, чи таким, що можна виміряти числами. Оскільки мова – це дім буття, то дістаємося до суцього в той спосіб, що постійно проходимо через цей дім” [11, с. 192]. Кожна національна мова – це свій своєрідний і неповторний дім буття. Таким чином, в самій природі мови корениться націоконсолідуєча сила. Дві чи більше мов із однаковими

суспільними функціями для будь-якого народу руйнують його єдиний “дім буття”.

В Україні саме українська мова, мова корінної нації, має стати засобом загальнонаціональної консолідації. Ставити питання по-іншому – неприродно, а отже некоректно. Справедливість думки про роль мови корінної нації в національній консолідації підтверджує досвід абсолютної більшості європейських держав із давніми культурними традиціями. Яскравим прикладом консолідуєчої ролі мови в процесі формування нації може послужити чеська чи сербська мови.

Для нас особливо повчальним є досвід реалізації державного статусу чеської мови в перші роки після здобуття чехами незалежності й державності в 20-ті рр. нашого століття. Надто вже очевидні паралелі з нашою дійсністю, щоб не брати їх до уваги. Як відзначає Анна Процик, після виборення незалежності в обох державах збереглися великі національні меншини колишньої панівної нації: німці в Чехословаччині і росіяни в Україні. При цьому в чехів відсоток національної меншини колишньої панівної нації був порівняно більший, як у нас, і претензії на деякі території, що їх заселяли німці, були майже одвічними. Однак завдяки енергійним і рішучим зусиллям президента Томаса Масарика та уряду в доволі короткий термін вдалося подолати чесько-німецький розкол, у чому важливу роль відіграла чеська мова. Згідно з новою конституцією вона стала державною, всі державні урядовці мусіли складати іспит на знання чеської мови, її повинні були знати всі службовці, в т.ч. й дрібні, вона запроваджується у військо, навіть меню у всіх готелях і ресторанах у німецькомовних містах повинні бути подані чеською мовою.

Закон про державну мову сприймався неоднозначно, навіть помірковані німці вважали його несправедливим,

таким, що надто глибоко втручався у їхнє приватне життя. Однак примат чеської мови і культури на чеських землях був виправданий, позаяк кожна з національних меншин мала в 20-х роках свою державу, в якій культура й мова даної нації мали змогу розвиватись. Надання німецькій мові статусу державної тільки сприяло б продовженню гегемонії німецької культури на чеських землях. “Отже, – підсумовує дослідниця, – за перше десятиліття чеська культура твердо закоренилась на її історичних територіях, незважаючи на початковий непримиренний, впертий спротив німців. Це насамперед завдяки чіткій політиці президента та уряду Чехословаччини.. Справа державної мови була виразно поставлена і високі вимоги її опанування для державних урядовців усували із впливових позицій бюрократії і війська ворожо поставлений німецький елемент. Щодо німецької меншини, то сильна опозиція до мовної політики уряду тривала протягом п’ятьох літ, в роках, коли новостворена країна двох слов’янських народів видавалася в очах більшості німців, як явище тимчасове, ефемерне. Оскільки Чехословаччина зареєструвала себе як життєздатна держава, то опозиція значно зменшилась і, у другій половині десятиліття, поважна частина німецької меншини прилучилась до співпраці з чехами” [12, с. 26-27].

Із сучасного досвіду національно-духовного відродження показовий також приклад національно-мовної політики Ізраїлю. Тут цілеспрямованими зусиллями держави повернена із майже двотисячолітнього періоду забуття давньоєврейська мова, сучасна модифікація якої – іврит – стала державною мовою в Ізраїлі. У складних соціально-політичних і економічних умовах становлення й розвитку держави Ізраїль далекоглядний уряд цієї країни, усвідомлюючи націоконсолідує роль

мови своїх предків, вишукав кошти на реалізацію державної програми відновлення, вивчення і запровадження іврит у усі сфери суспільного буття нації.

Сам факт надання мові корінної нації статусу державної вже є своєрідним стимулом до розв’язання проблеми єдності нації. З цього погляду конституційне утвердження державного статусу української мови 28 червня 1996 року має надзвичайно важливе значення. Усі причетні до створення й прийняття Конституції України глибоко усвідомлювали фактор консолідуєчої сили, що криється в мові, не випадково після “державностатусної” щодо української мови 10-ї статті наступна, 11-та, стаття гласить: “Держава сприяє консолідації та розвиткові української нації, її історичної свідомості, традицій і культури...”, бо саме мова є одним із найважливіших знарядь об’єднання й розвитку нації, збереження й примноження її духовних надбань.

Постійні, а часом і агресивні претензії частини громадян України на державний чи офіційний (що те ж саме) статус для російської мови в нашій державі необхідно, без зайвої української толерантності, кваліфікувати як посягання на духовний скарб нації, на свідоме загострення міжнаціональних відносин, бо в нинішніх умовах державна українсько-російська двомовність з відомих причин приречена на російську одномовність. Україна – це єдине місце в світі, де українці можуть реалізувати свої національно-мовні права в повному обсязі.

Українська мова постала з праслов’янської як самобутня мова з давньою історією і культурними традиціями на території сучасної України. Вона здавна виконувала функції державної мови, певний час обслуговуючи й потреби Великого князівства Литовського. Однак понад трьохсотлітня російська експансія в Україні катастро-

фічно деформувала мовну ситуацію. Ліна Костенко справедливо зазначила: “Нечуваний тиск русифікації призвів до патологічних мутацій. Отже потрібна не апологія цих мутацій, а їхня діагностика і лікування. Мова – це також обличчя народу, воно тяжко спотворене” [13, с. 22]. Про те, як далеко зайшли ці патологічні мутації, можна побачити з результатів досліджень, проведених Інститутом соціології НАН України за участі фірми Социс-Гелап та Фонду “Демократичні ініціативи” у 1994-1999 роках. Так, майже 15% громадян, які вважають себе українцями за національністю, не назвали українську мову своєю рідною. Попри те, що понад 60% громадян України рідною вважають українську мову, нею у сім’ї спілкується тільки 36-38% населення, а в такій, наприклад, області, як Донецька – лише 8%, хоч українців за національністю тут мешкає 56% [див.: 14, с. 9].

За таких умов діяльність щодо надання російській мові статусу державної чи офіційної, під якими б слушними намірами вона не здійснювалась, за своєю суттю є руйнівною, щоб не сказати смертельною, для української мови, самого її існування. Традиційна мовна толерантність українців і непоступливість російськомовних та брак державної підтримки повноправного функціонування української мови обертаються присудом для неї. У ситуаціях двомовної комунікації в Україні важко знайти випадки переходу на українську мову. Здебільшого навпаки: український співрозмовник задля підтримки розмови переходить на російську мову. І це повсюдне явище: від базарної тітки до Президента. Зберегти статускво російської мови в сучасній Україні, надавши їй статус державної чи офіційної, – це означає узаконити стан мови корінної нації, загнаної поневолювачами в резервації. Цього не можуть (або не хочуть!) розуміти тільки ті, хто поверхово знайомий з проблемою або спекулює на ній.

Абсолютно неприпустимим є намагання використати запровадження українсько-російського білінгвізму на державному рівні як фактор подолання роз’єднаності народу, до чого нерідко вдаються політики і політологи. Один із них пише: “Для майбутнього України небезпечно заплющувати очі на те, що боротьба проти надання російській мові статусу офіційної – це боротьба за позбавлення приблизно половини громадян України тих культурних прав, якими вони давно звикли користуватися. І тому ця боротьба фактично веде не до об’єднання, а до роз’єднання українського народу. І навіть до роз’єднання самих українців в Україні, тому що серед них приблизно 37 відсотків – російськомовні. Отже, необхідно шукати компромісний варіант – надати російській мові статусу місцевої офіційної мови” [15, с. 207-208]. Тут усе поставлено з ніг на голову. По-перше, від того, що російська мова не матиме статусу державної в Україні, ніскільки не постраждають культурні права російськомовного населення України. У нашій державі не тільки гарантований конституцією “вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин”, а й створені всі умови для безперешкодного повноцінного задоволення всіх національно-культурних, в т.ч. й мовних, потреб кожного народу. Що ж до російської мови, то їй в Україні абсолютно ніщо не загрожує, вона успішно функціонує й розвивається. Вимагати більшого можна тільки за рахунок ущемлення прав українськомовних громадян, які внаслідок згадуваних патологічних мутацій звужені до неможливого. Подальше звуження сфери застосування української мови, а у випадку надання російській мові статусу державної чи офіційної воно неминуче, може призвести до незворотніх процесів, результатом чого може стати її повний занепад і відмирання.

По-друге, в демократичній державі цілком природне й закономірне відновлення історичної справедливості щодо української мови як державної в законопослушних громадян, не вражених вірусом антиукраїнськості, чий особисті національно-культурні потреби задовольняються в повному обсязі, не може викликати жодного дискомфорту і спричинювати міжнаціональні непорозуміння. Швидше навпаки – посилює тенденції до консолідації суспільства, бо засвоєння української мови всіма громадянами усуває мовні бар'єри в спілкуванні. Про це переконливо свідчить хоч би досвід, на жаль, короткотривалий, реалізації національно-мовної політики в Україні в самому кінці 80-х – на початку 90-х років. Натомість надання російській мові статусу державної або офіційної в нинішніх умовах, коли мова корінної нації ще не утвердилася як державна, збереже й поглибить розкол у суспільстві за мовною ознакою.

У наукових і публіцистичних полеміках щодо двомовності часто вдаються до прикладів таких країн, як Швейцарія, Бельгія, Канада, в яких державною є не одна мова, забуваючи, що мовну ситуацію в Україні некоректно порівнювати з названими країнами, у яких неодномовність на державному рівні має зовсім інше підґрунтя та інші причини. До того ж, “нація почуває себе скуто, якщо їй доводиться користуватися для офіційних потреб більш ніж однією мовою, як, наприклад, у Швейцарії, Бельгії, Югославії, Канаді. На думку Ейнара Хаугена, одного з видатних американських соціолінгвістів, багатомовній країні, якщо вона не є децентралізованою федерацією з достатньо стабільними мовними кордонами, загрожує внутрішній конфлікт. З іншого боку, компактно зосереджені мовно-культурні меншини, в тому числі і з достатньо стабільними мовними кордонами, є

потенційною базою політичного сепаратизму, на що вказує приклад франкомовної провінції Квебек” [15, с. 32-33].

Дослідники української мови як засобу згуртування нації консолідуючу роль мови справедливо пов'язують із мовною єдністю. Для нашої країни це має особливе значення. На сьогодні проблема мовної єдності має три основних виміри: українсько-російський, наддніпрянсько-галицький і українсько-русинський [16, с. 34-37]. Історія їх формування і специфіка виявлення достатньо відомі, немає необхідності розглядати кожен із них зокрема, важливо послідовно їх врахувати в плануванні й реалізації мовної політики держави.

Зрозуміло, що в такій делікатній сфері, як мова, її удержавлення мусить бути однаковою мірою як виважений процес, який, з одного боку, не терпить спровокованого поспішними необдуманими заходами суспільного антагонізму, позаяк втручається у приватне життя багатьох, а з іншого, здійснюється як доволі рішучий, сповнений політичної волі і прагнення повністю зреалізувати поставлені завдання, не зупиняючись на півдорозі. Дорогу осилить, як відомо, хто йде. При цьому треба мати на увазі, що українська мова досить часто стає розмінною картою у різних політичних інтригах місцевого походження чи підкинутих іззовні. Треба рішуче розвінчувати різноманітні спекуляції навколо абсолютно надуманої проблеми ущемлення прав російськомовного населення у нашій державі, які з регулярністю, гідною кращого застосування, супроводжують кожен, хоч ще дуже млявий, крок утвердження української мови як державної.

Набуття українською мовою статусу державної значно посилює її функцію консолідації українців – етнічної й політичної нації, піднесення їх до рівня сучасних цивілізованих державних народів. Вона повинна стати

повновартісною мовою нації і держави, тобто мовою, яку матимуть потребу вивчати не лише свої громадяни, а й представники різних країн і народів. Ставши офіційною мовою держави, українська мова стала водночас потужним знаряддям українського націо- і державотворення.

1. Радевич-Винницький Я. Україна: від мови до нації. – Дрогобич: Відродження, 1997.
2. Ентоні Д. Сміт. Національна ідентичність. – К.: Основи. – 1994.
3. Український енциклопедичний словник. – К., 1967. – Т. 2.
4. Бочковський О. Вступ до націології. – К.: Генеза. – 1998.
5. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. – К.: Обереги. – 1994.
6. Бочковський О. Знач. праця.
7. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, – 1984.
8. Потєбня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, – 1976.
9. Див.: Серебренников Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка. – М.: Наука. – 1983.
10. Сепир Э. Положение лингвистики как науки // Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. – М.: Учпедгиз. – 1960. – Ч. II.
11. Гайдеггер М. Навіщо поет? // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. – Львів: Літопис. – 1996.
12. Процик А. Мова, ідентичність і державність в історичній перспективі: Чехословаччина в першому десятилітті незалежності // Про український правопис і проблеми мови: збірник доповідей мовної секції 16-ої Річної Конференції Української Проблематики. – Нью-Йорк-Львів, 1997.
13. Костенко Л. Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала. – К.: Видавничий дім “КМ Academia”, 1999.
14. Див.: Кучерів І. Україна – для росіян... // Політика і культура. 4-17 липня 2000 року. – №25 (60).
15. Кафарський В. Нація і держава: Культура. Ідеологія. Духовність. – Івано-Франківськ: Плай. 1999.
16. Ажнюк Б. Державна мова і єдність нації // Українська мова як державна в Україні: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції “Українська мова як державна в Україні”. – К.: Довіра, 1999.

КОНСТИТУЦІЙНА ТА РЕАЛЬНА БАГАТОМОВНІСТЬ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Розпочну з риторичного запитання: “В якій країні можлива парадоксально-трагічна ситуація, коли офіційно зареєстрована політична сила відверто виступає проти інтересів народу, проти Конституції, держави?” Читаємо в передвиборній платформі Комуністичної партії України: “. . . українська мова отримає свій природний розвиток, буде очищена від насадженої мови діаспори. Російська мова як рідна мова половини населення України нарівні з українською набуде статусу державної мови”. То що вже казати про інші аспекти національного відродження чи державотворення?

Відомий демограф початку століття Артур Вірт переконував у тому, що синдромами занепаду нації є зменшення народжуваності в країні, еротизація мистецтва, схилення перед чужим та занепад національної мови [1]. Ніби про нашу сьогоднішню ситуацію в Україні сказано. Всі фактори мають окреме походження, але спільний сумний фінал. Тому треба негайно вживати превентивні заходи на всіх державних рівнях. Для України особливо показовим є явище поступової втрати позитивів української мови, штучно формованого її відставання від потреб суспільства, нереалізованості декларацій про державну її підтримку, “музейності” 10-ї статті Конституції України.

В той же час мовна політика є концентрованим виразом етапу економіки, суспільства, їх проблем та перспектив, і вона має бути тим активнішою, чим гіршими є ті

стани, бо мова – не лише інструмент пізнання чи комунікації, але і впливу, як ми ще недавно ad hoc казали, – агітації. Тож слушно підкреслює Максим Рильський: “Мова – не тільки знаряддя думки, а й один із чинників її”.

Так, як і політика взагалі, мовна політика є теж мистецтвом компромісів, проте і вона має бути єдиною в державі. Тому фіксування чи реалізація якихось регіональних особливостей, як і принципи федералізму, були б принаймні несвоєчасними, надто в нинішніх умовах “паперового” статусу державності української мови.

Більше того, регіони повинні сприяти один одному в реальному втіленні засад ст. 10 Конституції, аби не повторилася ситуація після I світової війни в Україні, коли українська мова йшла кількома шляхами розвитку на шкоду загальнонаціональній справі. Інакше, як пояснити поведінку, наприклад учасників загальних зборів українського технічного товариства у Львові 29.03.1931 року про недопустимість участі в I Конгресі українських інженерів фахівців із Радянської України? А по той бік більшовицької завіси появлялися добрі словники фахової лексики, формувалася добротна українська термінологіка і ці процеси вимагали підтримки, бо вже через 2 роки словники “репресувалися”, а їх автори знищувалися, чому сприяла і їх мовчазна міжнародна ізоляція.

Зрозуміло, що наявні регіональні особливості неминуче будуть пропускатися через призму згаданої статті Конституції, але над цими особливостями повинен постійно витати ореол державності тільки української мови. Дещо наївне, але до болю оправдане запитання: Чому ж цей ореол не витає?” Цікаво, що відповідь дає нам швейцарський журналіст у Києві Йоахім Вайдман у газеті “Neue Züricher Zeitung” від 09. 11. 1997 року, пишучи, що Конституція залишила відкритим питання

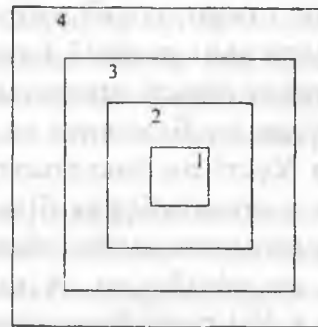
про те, на якому рівні може прийматися і з ким має погоджуватися рішення про окремі права меншин. Слушно. Народні депутати в поспіху конституційної ночі забули закласти, принаймні, бар’єри для мовного свавілля на місцях.

Між тим, в основах державного устрою Галицької республіки, пропонованих урядом ЗУНР державам Антанти 30 квітня 1921 року в статті 23 про мови сказано: “Внутрішньою мовою урядовою всіх державних урядів Галицької республіки є мова українська.

Зовнішніми мовами урядовими в Галицькій Республіці, в усних і письмених зносинах, є мови: українська, далі польська і жидівська. Горожане держави, корпорації і інституції одержують від властей і урядів, на внесені письма відповіли в одній із згаданих мов, залежно від сего, в якій мові внесено письмо.

Уступом першим сего артикулу не нарушується право автономних властей, установлювати для себе иншу внутрішню мову урядову, то значить польську або жидівську” [3].

Відомою в соціолінгвістиці є схема Фергюссона (Франція): $X \text{ мов} = 1 \text{ основна (французька)} + 7 \text{ неосновних (регіональних)}$ 4-X, (спеціальні, в т. ч. іммігрантів).



Дана схема підходить, фактично, для всіх країн європейської демократії. За цією схемою нинішня ситуація в Україні може мати такий вигляд:

державна офіційна	інтрадержавні			екстрадержавні	
	українська	українська	українська	українська	російська
українська	українська +	українська +	українська +		
	x1	x2	x3		

Запасна екстрадержавна – англійська.

Але в центрі перебуває одна основна мова.

Мусимо проте визнати деяку пікантність ситуації в Україні:

Європейська Хартія про місцеві мови та мовні меншини декларує їм великі права, бо державні мови в країнах, що підписалися, вже забезпечили собі всі переваги на всіх рівнях ужитку. Ми ж іще повинні пройти шлях відродження та утвердження конституційно декларованої української мови. І всякі балачки про двомовність чи регіональну рівноправність є лише політичними спекуляціями. Чуємо у виступі нардепа Л. Черновецького: “Украина всегда была двуязычной”. Подібне в парламенті каже чимало Мойсеїв з душею Юди. Так і хочеться запитати: “Коли і де Україна була “двуязычной”? Чи не за умов царської Росії, коли українська мова була загнана в чужинські та хутірні резервації? А чи може по-українськи говорили в Галичині з тими, хто не допускав української мови на високі державні щаблі? Бажання відкрито говорити по-українськи одразу пропадало після нагайки румунського поліція на Буковині та після репресій угорської влади в Хусті на Закарпатті. Двомовність панувала хіба що в концтаборах більшовицьких, де земляки-каторжани розмовляли між собою по-українськи, а з наглядачами по-російськи. А може це фактор двомовності, коли в 30-і роки більшість шкіл в Україні

силоміць ставали українсько-російськими, щоб згодом стати знову одномовними (звісно, вже російськими). До речі, всі (!) школи національних меншин у 1938 році були переведені на російську мову викладання. Навіть за часів сумнозвісної “перестройки” не забували підкреслити гегемонійність російської мови в країні, про що свідчить, наприклад, Постанова Пленуму ЦК КПСС в 1989 році про єдину офіційну загальнодержавну (російську) мову в СРСР, що підтвердила Верховна Рада СРСР, прийнявши “Закон про мови народів СРСР”.

Двомовність для українців все-таки існувала в стилі відомого коміка Тарапуньки, в мові якого українськими були лише ті слова, що були спільними і для російської мови, решта ж калькувалися. Нині він має “двомовного” послідовника – Верку Сердючку. Але, серйозно кажучи, ми плутаємо двомовність на рівні ідіолекту, котра є в цілому бажаним явищем, свідченням та інструментом інтелектуального рівня людини та двомовність на державному рівні. До того ж для індивіда одна мова є рідною, інша може бути офіційною, одна побутова, інша – мова культури, одна мова даної країни, інша – іноземна, одна розмовна, інша – писемна. Отже, багатомовність – категорія відносна, бо в різних умовах по-різному реалізується модальність мови, різною є семантична компетентність мовця, як і різною є соціальна інтеграція двомовного індивіда. Як би там не було, але на рівні формування складних вербальних образів чи на підсвідомому рівні якусь із мов особа реалізує порівняно краще.

А що каже світова практика соціальної диглосії? Як узгоджуються між собою ті декілька тисяч мов та діалектів, що надскладним візерунком переплелися на земній суші? Ми проаналізували на законодавчому та

фактичному рівні ситуацію в більшості типових країн, що входять до ООН. Наш загальний висновок: в будь-якій країні світу офіційно декларована дво- чи багатомовність у дійсності в строгому розумінні цієї категорії не реалізується, бо на окремих найвагоміших рівнях завше домінує одна (!) мова, котра поступово й перетворюється на єдину державну мову. Цікава закономірність: чим вищим є умовний рівень цивілізованості держави, тим гомогеннішою є мовна ситуація в країні. Мабуть, це найперше пояснюється довгим й тернистим шляхом історичних пошуків, в т.ч. і мовних, даної нації. Недаремно в 1928 році Міжнародне бюро з проблем освіти скликало в Люксембурзі конференцію з питань освіти, де абсолютна більшість учасників висловилися проти двомовності.

Другий висновок, який, зрештою, лінгвісти певною мірою вже робили: можна виділити дві схеми, що характеризують нині мовну ситуацію у світі, а) африканська та азійська; б) європейська [4]. Для першої схеми здебільшого характерним є паралельне вживання інших мов (від однієї до багатьох сотень, як у Нігерії, наприклад, близько 400 мов). Друга схема характеризується явищем домінування однієї мови автохтонної більшості.

Нині в багатьох країнах державні органи все активніше формулюють мовну політику на базі мови титульної нації. Наприклад, в Алжирі, де ще певні позиції продовжує зберігати французька мова, як офіційною, так і національною вже вважається арабська мова. В Ірані державною мовою нині є лише перська мова (близько 50% населення): є тут і регіональні мови (найперше азербайджанська, курдська, арабська). Державною мовою Пакистану стала мова урду (хоча вона є рідною лише для 11% населення), документація паралельно ще ведеться і англійською, визнаються права провінційних мов (синдхі,

пенджабі). Це, зрештою, типова ситуація в країні з кількома великими етносами та багатьма малими.

На статус мови у державі нерідко впливає сфера функціонування. Прикладом можуть слугувати Філіпіни, де за Конституцією 1973 року офіційними мовами стали англійська та піліпіно (на основі тагальської), невдалою виявилася спроба підняти до цього рівня іспанську мову.

Деякі країни пробують жорсткіше регламентувати мовний процес. Так, у Малайзії згідно з Конституцією 1957 року державною мовою стала виключно малайська (нею розмовляють 43% населення проти 37%, які користуються китайською). Зате на перехідний 10-річний період зберігалася як офіційна мова англійська. Поширені китайська та тамільська мови не отримали ніякого загального статусу. Тому з 1967 року тут єдиною державною та офіційною мовою є малайська, хоча в засобах масової інформації використовуються всі чотири мови. Зауважимо, що на практиці ще має місце відносна двомовність – англійська та малайська мови. Здається, дана картина трохи нагадує ситуацію в нинішній Україні.

Про мовну ситуацію в країнах Америки немає особливої потреби говорити, бо в Латинській Америці домінує іспанська мова (в Бразилії – португальська). В північній Америці – англійська (крім іспаномовної Мексики). Щоправда, і в цій частині планети поступово повертаються до пошанівку мов своїх предків. Так, у Перу з 1975 року, поряд з іспанською, як друга офіційна мова вважається мова племені кечуа (близько 3 млн. індіців), котра теж паралельно вивчається в школах. Такий простий уніфікований розподіл зумовлений племінною розпорошеністю туземців та нищівною політикою конкістадорів та їх послідовників. Для України це не може бути прикладом. Деякі апологети двомовності в Україні

аргументують свою позицію ще й тим, що в Канаді конституційно зафіксовано дві державні мови: англійська та французька. Хочу таким опонентам нагадати, що лише в серпні 1977 року уряд, сформований Квебекською партією, прийняв Хартію французької мови. Тільки з цього часу дана мова стала фактично єдиною офіційною мовою Квебеку, потіснивши англійську, в той час, як в інших провінціях Канади спостерігається протилежна картина. Отже, ще один висновок: явище мовного федералізму не обов'язково відповідає принципам федералізації країни. Це можна підтвердити на прикладі Бельгії в Європі, де диглосія реалізується територіально (територіальне відмежування французької мови від фламандської).

Отже, яким би шляхом не розвивалася мовна політика країни, на якомусь етапі розпочинається домінування однієї мови над іншими. Головне, щоб дана мова не витіснила інші, а, вбираючи всі кращі зразки й багатство паралельних мов, зберігала їх для взаємного вдосконалення. Адже не тільки злочином, але й просто елементарною державною помилкою було цілеспрямоване нівелювання національних мов у комуністичній імперії. В результаті чого з лінгвістичного атласу Євразії назавше щезли десятки мов. Теж задля двомовності?

Таку долю готувала для фінської мови ще царська Росія. До речі, деякі політики в Україні самовпевнено показують Фінляндію, як приклад для відтворення, бо там, бачся, запроваджено дві державні мови: фінська та шведська. Як же там насправді виглядає ситуація? Як відомо, до 1808 року Фінляндія входила до складу Швеції і єдиною державною мовою тут була шведська. Потім Фінляндія завойовується Росією й шведська мова позбавляється права офіційної державної мови. Не набула цього

права й фінська мова, що цілком зрозуміло в умовах імперської Росії. Нині дійсно у фінській конституції зафіксовано державність як фінської, так і шведської мов. Але умовою для вживання останньої є її реальне функціонування в двомовних областях (це, як правило, на Заході Фінляндії). При тому двомовною вважається область, де проживає не менше 10 % населення, що репрезентують носіїв іншої мови, до того ж через кожні 10 років Державна Рада переглядає структуру й чисельність населення. І лише, коли отримані дані відповідають запровадженім нормам, то в даній двомовній області мають право на паралельне функціонування обидві мови. Але й тут мати право і скористатися цим правом – явища не ідентичні, що й підтверджує реальна мовна практика. Подібна ситуація в Ірландії, де другою офіційною мовою вважається англійська, хоча очевидну перевагу як фактично, так і чисельно (понад 3 млн. ірландців і лише близько 15 тисяч англійців) має ірландська мова.

А може приклад Швейцарії дає право твердити про можливість реальної державної багатомовності? Не більше, ніж у Фінляндії, бо в шістнадцяти німецькомовних, восьми франкомовних, двох італомовних та одному ретороманському кантонах чітко переважає відповідна мова, хоч державними тут визнаються три перші мови. Хто ж бував у Швейцарії, той мав нагоду переконатися, що найбільш поширеною в цій країні на практиці є німецька мова.

Близьке до багатомовного явище спостерігається в Італії, де є три провінції, в котрих італійська співіснує з іншими мовами (сардинська в Сардинії, французька в долині Аост, німецька у Верхньому Адиджі). Лише популярність двох останніх у Європі дала їм право

вважатися співофіційними мовами в цих регіонах. Але державна мова Італії все-таки, по суті, одна.

Цікавим може бути для нас приклад Іспанії, де окремі автономні області мають, крім офіційної мови іспанської, власну розмовну мову вагової частини населення (каталонська, галісійська, баскська, кастильська). З 1985 року каталонська мова стала в Каталонії навіть головною мовою навчання. В сфері освіти треба відзначити блискуче вирішення питання відмови від двох різних шкільних систем для дітей, які мають різну рідну мову. Освіта співіснує у відповідних регіонах двома мовами. Зрозуміло ж, що головною мовою Іспанії є одна мова.

Можна зрозуміти, як зауважує О.І. Чередниченко, чому “майже 90% населення таких країн, як Нідерланди, Данія, Швеція, Норвегія і Фінляндія, поряд з рідною мовою вільно володіє й спілкується англійською. Але жоден громадянин цих країн не ставить питання про надання англійській мові офіційного статусу” [5]. Мабуть, досить шукати аналогій чи оправдань. Висновок лежить на поверхні: на візитівці нашої країни для світової спільноти має бути написано: “Державна мова – українська”. Якщо ми – країна. А може когось Україна не влаштовує? Це вже інший бік проблеми і вона має вирішуватися іншими засобами, які перебувають за межами науки. Взагалі, створюється враження, що певні сили в Україні прагнуть використати мовне питання для нагнітання пристрастей у суспільстві, відволікання уваги державних органів і громадськості від вирішення невідкладних завдань державотворення, економіки, культури, науки, соціального захисту з метою досягнення вузькогоспичної, політиканської мети.

Невдячною справою є робити передбачення, але, принаймні, знаходити та пропонувати оптимальний ва-

ріант варто. Тим більше, якщо він підказується виявленою практикою та історичним досвідом інших країн. В цілому простежуються два наступні загальні етапи мовної політики в Україні: 1) відродження та всебічне утвердження української мови як єдиної державної, надаючи можливість використання інших мов у місцях компактного проживання національних меншин (це може тривати 15-20 років, тобто, період одного покоління); 2) окреме вирішення мовної ситуації в регіонах, де рішення приймається з урахуванням етнічної картини, можливо, й через референдум та потім закріплюється конституційно.

Зрештою, статика й динаміка мовної політики в Україні чітко зафіксовані в ст. 10 нашої Конституції. Це оптимальний варіант. Бо на фоні державності української мови гарантується вільне використання та захист мов національних меншин. Бо українська нація, як рідко яка інша, на собі відчула, що значить національна дискримінація. Бо ми розуміємо, що багатство полягає в різноманітності. Бо ми знаємо, що людина досягає найбільшого злету в атмосфері рідної мови. “Деда єна” – “мова моєї мами”, – так назвали свій буквар грузини. Недаремно ж писав наш славетний психолог та педагог К.Ушинський: “Коли мова, якою починає говорити дитина, суперечить природженому її національному характеру, то ця мова ніколи не матиме такого сильного впливу на її духовний розвиток, який мала б рідна мова, ніколи не проникне в її дух і тіло, ніколи не пустить такого глибокого коріння, яке обіцяло б багатий пишний розвиток”. Отже, це в інтересах самої України, її тисячолітньої мови, яка володіє всіма вартостями найвідоміших мов світу. Для українців вона найкраща, як і для інших їх рідна.

Хотіли недруги нахабно нав'язати українській мові статус діалекту. Це говорили натовпи визволителів як зі

Сходу, так і з Заходу. Ще на початку століття в умовах однієї з останніх імперій нашого століття Іван Франко відповів таким “добродіям”:

“Діалект! А ми його надишем
Міццю духа і вогнем любови
І немертним слід його залишим
Самостійно між культурні мови “.
Обов’язково надишем! Спільно з “добродіями” або без них.

1. *Arthur Virth*. Das Aufund Ab der Vulker. – Berlin, 1916.

2. I Конгрес українських інженерів в днях 15 і 16 травня 1932 р. у Львові. Накладом українського технічного товариства у Львові, 1933. – С. 4-5.

3. За державну незалежність Галичини, Видання Президій Української Національної Ради. – Відень, 1921. – С. 7-8.

4. *М. Сигудан, У.Ф. Макни*. Образование и двуязычие. М.: Педагогика, 1990.

5. *Чередниченко О.І.* Взаємодія мов, двомовність і мовленнєва культура / Мови європейського культурного ареалу, розвиток і взаємодія. К.: Довіра, 1995. – С. 108.

МЕТАМОРФОЗИ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ: НАПРЯМИ І ТЕНДЕНЦІЇ

Мовну політику у державах пострадянського простору не можна покваліфікувати однозначно і підходити до її витлумачення однозначно, оскільки в одних з держав наявні суттєві успіхи у проведенні реформ у мовно-національному вимірі (Литва, Латвія, Естонія), в інших відчутним постає прагнення вияскравити мовно-національні пріоритети корінної нації (Узбекистан, Туркменистан, Азербайджан, Вірменія та ін.), а ще в інших заявлені декларативні твердження про державний статус мови корінної нації та прийняті відповідні закони про мову або про мови постійно піддаються ревізії, перманентними виступають дискусії про доцільність повного впровадження у життя такого закону (пор. постійні дискусії про доцільність (а часто і необхідність) реалізації Закону “Про мови...” в Українській Державі). Внаслідок цього суттєво активізуються негативні тенденції: 1) ревізія самого статусу української мови та можливості виконання нею усіх державницьких функцій; 2) перенесення акцентів у морально-етичну сферу та кваліфікацію зруйнованого паритету мов як певної данності (пор. твердження типу “Так історично склалося...”); 3) сприйняття минулих гіпотез про походження української, російської та білоруської мов як догм або їх переоцінка у бік витлумачення меншовартості української мови та її розгляд як чогось вторинного, похідного; 4) ігнорування місцевими адміністраціями національно-українських інтересів і надання пріоритету “інтернаціонально-російським”; 5) усталення семантично

зниженої оцінки понять “незалежність”, “самостійність”, “мова” і використання їх в українськомовній транскрипції в російськомовному тексті та ін. Все це спрямовано на те, щоб в Україні запанувала ситуація, подібна до того, що витворилося в Білорусі, підтвердженням чого є такий коментар: “Нарэшцэ сталі вядомымі вынікі перапісу насельніцтва нашай краіны 1999 года. Прадстаўнікоў карэннай нацыянальнасці ў краіне абсалютная большасць: 8 мільёнаў 159 тысяч чалавек. Колькасць усяго насельніцтва – 10 мільёнаў 45 тысяч чалавек...”

Мы дазналіся, што на беларускай мове размаўляюць дома 3 мільёны 683 тысяч чалавек, або 37 працэнтаў насельніцтва. На рускай мове – 6 мільёнаў 308 тысяч чалавек, або 63 працэнты. Трывожна і горка: як бачна, поўным ходам ідзе русіфікацыя беларускага народа.

Паказчыкам дыскрымінацыі нацыянальнасці мовы і культуры з’яўляецца той факт, што абарону нацыянальных інтарэсаў бяруць на сябе часцей за ўсё грамадскія, а не дзяржаўныя арганізацыі і ўстановы. Галоўнай перашкодай на шляху ўмацавання пазіцый беларускай мовы як дзяржаўнай з’яўляецца відавочнае невыкананне Закона аб мовах, які вызначае яе ўжыванне у органах дзяржавнага кіравання, на’ прадпрыемствах, ва ўстановах, грамадскіх арганізацыях. Дзвюхмоўе не можа спрыяць стабільнаму развіццю грамадства.

Яно вядзе до канфліктаў на моўнай аснове” (Народная Воля. – 2000. – 18 студзеня. – С.3). І далі робіцца недвозначны висновок, які часта можа быць вятлумачены як адекватны нашым міркуванням, оскільки він концептуальна падтверджуе нашы пазіцыі: “Толькі адзіная дзяржаўная мова як сродак захавання і развіцця культуры кансалідуе нацыю. А чаму ж тады мы не сапраціўляемся шалёнай русіфікацыі? Бездухоўнасць

значнай часткі нашай інтэлігенцыі паралізавалі беларусаў. Усе, што в нас хоць трохкі адраджался з беларускай культуры, глушылася расійскімі “асаднікамі” у нашай краіне (Там само. – С.3). Все це ще раз підтверджує тезу про близькість мовних ситуацій у двох країнах, але ніякою мірою не заакцентує їх тотожності, оскільки в Україні значно більша кількість населення спілкується у домашній атмосфері українською мовою, розгорнутішою в окремих регіонах постає мережа українськомовних газет, часописів, поступово більша кількість дітей навчається в українськомовних школах, повільно закривається процес упровадження української мови у вищій школі та ін. Але те, що на захист рідного українського слова стають в першу чергу саме громадські установи заакцентує спільність ситуації, особливо це показово в тих регіонах, де захист українського слова повинен здійснюватися державницькими інституціями. Чи не прикметною знову ж таки виступає думка А.Заранка, який наголошує: “Беларусы павінны ведаць, хто яны, якога роду-племенні, у якім накірунку ідуць і што іх чакае наперадзе. Гэта паспрыяе еднасці нацыі. *Тады будзе цяжэй гандляваць беларускым народам, бо ў нашай дзяржаве будзе шліт свядомых людзей*” (віділення наше – А.З.) (Там само. – С.3). І насамкінець А.Заранок звертае увагу на засилля нерідномовних передач на тэлевізії і радыю, при цьому констатуе, што спостерігаецца прагнення виховати в білоруса відповідне ставлення до свого рідного, як до чогось вторинного, незначучого, несуттєвого: “Сённяя па радыё і тэлебачанні ўсялякія чайкі і зімоўская, іншая прыдворная чэлядзь так затлумляюць галаву слухачу, што ён толькі чэша сабе патыліцу. Пра выгоды беларуска-расійскага саюза раструбляць у сродках масавай інфармацыі направа і налева. А мы усе церпім і церпім. Нельга,

каб меншасць так цынічна рабіла здзек з большасцю. Нам трэба выходзіць нацыянальна свядомых грамадзян Рэспублікі Беларусь. Няхай беларус жыве у сваёй хаце” (Там само. – С.3). І в нашай Украінскай Державі непоодинокими постаюць спробы повністю підпорядкувати свідомість населення начебто штучному ширенню украінського слова, спекулювання тези про руйнацію єдності слов’янських народів, витворенню штучних кордонів між споконвічно єдиними народами і под. Особливо це яскраво простежується в регіонах, де значна частина населення розмовляє суржиком, ототожнюючи цей тип усного мовлення з російською мовою. Більше того, проповідники псевдотеорії інтернаціоналізму під знаменами російської мови пропагують думку про неможливість повернення людини в рідномовне середовище, оскільки в такому разі вона втрачає своє типове теперішнє мовленнєве середовище, збіднює себе в інформаційному плані і посилює тенденції “хуторянства”. Загалом остання ідея належить до вічно педальованих засобами масової інформації в Україні. Будь-кого з інтелігентів починають звинувачувати у хуторянстві, якщо він прагне пропагувати необхідність підготовки фахівців-медиків, фахівців-інженерів тощо украінською мовою. Це той ярлик, те маркування освічених людей, яке суттєво впливає на стереотип їх поведінки, самооцінку, тенденції самоутвердження та інше. Саме до таких країв, де наявні заакцентовані тенденції в національно-мовній політиці, належить Донеччина.

Сучасна мовленнєва ситуація в Україні загалом та в Донецькій області зокрема характеризується нерівнорядністю та неодновимірністю. З одного боку, наявна чітко окреслена тенденція розширення функціонального тла украінської мови, що спирається на концепцію

державнотвірного, державноконсолідувального, державновизначального потенціалу украінської мови, з другого боку, яскраво простежується тенденція розмивання цього процесу, утвердження ідеї про незначущість мовних проблем як таких і прагнення утвердити в суспільстві думку про вторинність утвердження пріоритетності украінської мови у визначальних державних інституціях, закладах науки, освіти, культури, не кажучи вже про бізнес, торгівлю, фінансову та бухгалтерську справу, виробництво. Активно пропагується ідея вторинності усього національно рідного і послідовно акумулюється мотив штучності відтворення украінськомовного тла. Водночас закривалися спробы дискредитації украінської мови, утвердження в громадян думки про з’яву украінської мови в другій половині чи в кінці ХІХ століття. З цією метою використовуються різноманітні псевдонаукові коментарі, висмикування цитат з відомих праць лінгвістів для підтвердження нібито істинності цих тверджень. У цьому плані активно працює, наприклад, В.А.Філатов, що не гребує навіть перекрученнями фактів: “Языковой вопрос в последние годы стал надежным источником прибыльного бизнеса, как внешнего, так и внутреннего, и хорошим трамплином для личной карьеры. На борьбу с русским языком на Украине за границей денег не жалеют, ибо хорошо понимают, что это основной стержень, объединяющий все славянское геопространство. Разрушить и предельно ослабить славянский мир можно только с разрушением языкового единства. Развивая антирусскую языковую кампанию, пусть даже вопреки логике, личным знаниям и убеждениям, сейчас можно легко получить все существующие степени и звания. Для этого стоит лишь закрыть глаза на такие

вопросы: когда и в связи с чем на Украине появилось два основных языка: для всех ли украинцев исторически украинский язык является родным; почему для большей части украинцев родным является русский язык; чужой ли он для украинцев или свой, является ли он языком-пришельцем или это исконно свой язык для украинских территорий: было ли время в течение всей истории Украины, когда русский язык не использовался бы на украинских землях; почему многие представители Украины еще до объединения страны с Россией в 1654 г. легко находили применение своим талантам в Московском государстве: существовал ли для них тогда языковой барьер: почему для многих выдающихся деятелей украинской культуры (И.Вышенский, К.Ставровецкий, З. Копыстенский, И.Галятовский, Г.Сковорода и многие другие) родным языком и языком творчества был русский язык: почему сейчас произведения многих из них скоропалительно переводятся на украинский язык с оригинала?.. (підкр. наше – А.З.) (Филатов В. Знакомый синдром ученого соседа // Труд – 7. – 1998. – 21 серпня). У цій великій цитаті концентровано виражено ідею багатьох публікацій, що останнім часом заповнили російськомовну пресу Донеччини. Остання сьогодні становить абсолютну більшість, оскільки на всьому терені загальнообласних газет тільки одна “Донеччина” виходить українською мовою, та й то мізерним тиражем з регулярністю тричі на тиждень та численними додатками типу “Світлиця” тощо. Усі інші газети, що почали з’являтися (“Східний часопис”, “Бандерівець” тощо), вийшли незначною кількістю чисел і суттєво не вплинули на загальноноспільне мовне уявлення та мовну свідомість донеччан. У градаційному ряді питань автора статті В.Філатова

звучить мотив про “рідність” російської мови для багатьох майстрів культури і тому подальший розвиток української культури є вторинним, тобто похідним і таким, що джерелом своїм має, поза всяким сумнівом, знову ж таки російськомовний набуток. Таким чином утверджується теза про первинну значущість усього створеного російською мовою. Паралельно ж розвивається думка про те, що російська мова завжди була на українських землях і тому навіть немає ніякого сенсу заперечувати тезу *державності двох мов – української та російської*. Подібні резюмування активно розвиваються рядом інших періодичних видань, в яких настирливо (і послідовно) поширюється думка про *вторинність української мови щодо російської, її малозначущість у суспільному та державному житті, про природний процес навіть відмирання, значні переваги російської як такої, яка дає можливість активного виходу на інші регіони колишнього Союзу та нинішніх держав СНД*. Такі тези здебільшого підтверджуються покликанням на власне мовлення (мовляв, українець, а ніякого дискомфорту не відчуваю від того, що спілкуюсь російською мовою, а навпаки – маю від того значні переваги). Активність пропагування тези про двомовність (насправді ж – російська одномовність) знаходить своє відображення в пасивності поширення інших думок, постійному заgravанні адміністрації (районної, обласної) з масами та наголошенню цього питання як визначального для всього майбутнього розвитку Донецького регіону, розв’язання усіх й усіляких економічних негараздів через його вирішення. **Водночас здійснюється акцент на корелятивності нинішньої мовної ситуації сучасному стану економіки України та панування двомовності колишньому, наче б то цілком забезпеченому, проживанню. А звідси і реальне**

розв'язання мовної ситуації на користь російської мови вочевидь означатиме повернення саме до такого життя. Саме ця теза імпліцитно наявна в усіх концепціях тих сучасних політичних партій, громадських організацій, рухів, товариств, які намагаються провести це питання як вершинне своєї національно-мовної політики та й навіть державницького устрою України. Тут також слід розмежовувати кілька варіантів такого пропагування.

Одні політичні партії, громадські організації, рухи, товариства проводять тезу про обов'язкове державне співіснування української та російської мов, оскільки це відображає реальну мовленнєву ситуацію, переваги саме такого вирішення питання (Партія регіонального відродження України тощо). Опорою такої платформи є значна частина ностальгійно налаштованого населення, які усі свої негаразди і біди пов'язує з сучасною Україною. Підтвердженням цього виступає такий факт: "Весною 1994 р. найбільшою національною групою в Донецьку, центрі промислового розвинутого і зрусифікованого Донецького вугільного басейну, були власне "радянці". Коли донеччан попросили вибрати означення, яке їх описує найкраще, 45% назвали себе "радянськими", 25% українцями і 20% росіянами" (Грицак Я. Україна, 1991-1995рр.: нова політична нація // Схід. – 1996. – Ч. 4. – С.13). Відповідно мотивувалися і відповіді інтерв'ююваних осіб. Так, пенсіонер, який належав до технічної інтелігенції, був високоосвіченою особою і мав науковий ступінь кандидата технічних наук, росіянин за походженням, мешканець Донбасу, і який розмовляє російською мовою (жалкує, що не вміє українською), констатував: "Це просто так сталося, тому що російські люди більш активні". Водночас він наголосив, що хотів би бачити Україну сильною. І мабуть, найцікавіше у його думках це те, що

"Уже в Україні росіяни розмовляють не зовсім російськи" (Там само).

Другі політичні партії, громадські організації, рухи, товариства сповідують агресивну позицію щодо впровадження російської мови як державної (Громадянський конгрес України (газета "Донецкий кряж"), Народний рух ім. Богдана Хмельницького (Народное движение им. Богдана Хмельницкого)). У цьому руслі виконуються усі публікації – від знаменитого "По-русски разговаривайте на кухне" (Ю.Болдирев) до сакраментального: будь-яке поширення української мови автоматично означатиме звуження доступу української інтелігенції до надбань світової цивілізації та нових і новітніх технологій, наукових відкриттів. Тематику таких публікацій легко схарактеризувати, оскільки вона охоплює число тривіальних тем, що відомі ще з 19 століття, початку 20, окремі з них уже набули яскравого висвітлення у творах класиків української літератури, але від цього вони не втратили своєї сучасної значущості: 1) вторинність української мови та її з'ява орієнтовно у 18-19 ст. (найбільшим пропагандистом цієї думки є доц. В.А.Філатов (газета "Город")); 2) насильницька українізація, яка "знищує усе на своєму шляху" і нічого позитивного не містить у собі (Д.Корнілов (газета "Донецкий кряж")); 3) меншовартісність української мови, її нетривкі позиції в науці, техніці, відсутність активного мовленнєвого середовища, що накладає суттєвий відбиток на її репрезентованість у суспільстві; 4) одночасно наголошується на відсутності її силового поля в науці, вищій та середній освіті, комп'ютерних технологіях (для прикладу можна, звичайно, навести польську, словацьку, чеську та інші слов'янські мови, якими виконані чи продубльовані усі сучасні комп'ютерні програми), що знову ж таки не сприяє

посиленню її ролі у суспільстві, майбутньому розвої держави. Ця думка імпліцитно пронизує більшість публікацій з проблем мови і навіть простежується у тих симпатиків, які відкривають зібрання українською мовою, але через дві-три фрази переходять на спілкування російською мовою.

Треті політичні партії, громадські організації, рухи, товариства зовсім не виділяють питання мови. Це торкається майже усіх сучасних молодіжних організацій, рухів. Все це накладає суттєвий відбиток на громадську думку, витворення тих чи інших цінностей, пов'язаних з питанням державності мови, її ролі у суспільстві.

Надскладною постає ситуація не тільки суспільно-громадського утвердження української мови, підняття її престижу, але й державницьке її забезпечення. Це найбільш парадоксально, оскільки саме державні органи мали би забезпечити неухильне використання української мови, сприяти впровадженню її у державницькі структури. Натомість маємо майже зворотну тенденцію. Усі сучасні телекомпанії Донеччини ("СКЭТ", "АСКЭТ", "Україна" та всі інші) ведуть свої телепрограми виключно російською мовою. А телекомпанія "Україна" навіть подекуди при звучанні української мови дає синхронний переклад російською. Вирізняються на цьому тлі лише "7x7", Макіївська телевізія, які зрідка демонструють художні фільми українською мовою або показують казку для дітей українською мовою (Макіївська телевізія). Державне телебачення Донеччини більшість передач веде російською мовою, виняток становлять "Новини регіону" та дві-три телепередачі, які зрідка виходять на екран. Подібний стан наявний і в радіомовленні, де за винятком окремих вкраплень також домінує російська мова. Показовим прикладом у цьому плані може бути

анкетування, проведене кафедрою української мови спільно з кафедрою філософії Донецького державного університету економіки й торгівлі, де на питання про ставлення до мовної ситуації в регіоні та надання державного статусу російській мові тільки 20% респондентів відповіли ствердно, 68% вважають, що державною мовою повинна бути тільки українська (загальна кількість респондентів 250, при цьому 50 студентів – це студенти-філологи, а інші становлять по 50 студентів відповідно математичного, біологічного, обліково-фінансового, економічного, економіко-правового факультетів).

У сучасному соціумному вимірі Донеччини яскраво простежується кілька типів ставлення до української мови, духовного набутку рідного народу. *З-поміж різних підходів поціновування рідного слова чи не першим слід виділити бережливе ставлення до всього рідного, успадкованого від попередніх поколінь.* У цьому напрямі працює ряд товариств (Товариство української мови, Народний Рух та ін.), яким притаманне прагнення відкривати українськомовні школи, дитсадки, запроваджувати українську мову в усі сфери державницького життя. Результатами таких дій, при усій складності ситуації, є відкриття кількох українських шкіл (№ 65, № 12), українських класів в ряді загальноосвітніх шкіл, що не може бути кінцевим розв'язанням проблеми, оскільки після закінчення школярами класів початкової освіти вони автоматично переходять в російськомовні класи, що мотивується відсутністю підручників з різних предметів, написаних українською мовою, та знову ж таки відсутністю учителів, які б забезпечували процес викладання різних предметів українською мовою. Витворюється специфічне замкнуте коло: учителів з

україномовним потенціалом викладання різних предметів немає тому, що їх не готують вищі навчальні заклади регіону, а вищі навчальні заклади не готують, тому що не поступають відповідні замовлення від загальноосвітніх шкіл та шкіл нового типу. Така здавалося б не зовсім проста ситуація легко може бути вирішена, якби не падав сам престиж учителя і усі державні та недержавні вищі навчальні заклади мали право готувати педагогічні кадри тільки українською мовою, що слід відобразити у вимогах до атестації, ліцензування та акредитації вузів. Сьогодні в усьому регіоні тільки в Донецькому державному університеті існують нечисленні українські групи на усіх педагогічних спеціальностях, що орієнтовно становить третю-п'яту частину від загального набору. Такий потік існує і на правничій спеціальності, де набирається 15 студентів українською мовою навчання поряд з 35 студентами російською та уже два роки набирають відповідно по 20 студентів на обліково-фінансовому факультеті на спеціальностях "фінанси і кредит" та "облік і аудит". До цього слід також додати, що у 1998/1999 навчальному році в Донецькому державному медичному університеті відкрито на першому курсі українськомовний потік (шість академічних груп), але тут тільки дві-три дисципліни читається українською мовою. Хоча в самому університеті значна робота в цьому напрямі проводиться завідувачем кафедри гістології доктором медичних наук професором Е.Ф.Бариним (майже усі курси по кафедрі підготовлено українською мовою) та деканом медичного факультету (другого), завідувачем кафедри судової медицини доктором філологічних наук професором О.І.Герасименком, який першим в Україні підготував "Судово-медичний російсько-український словник-довідник" (К.: Право, 1997. – 368 с.). 3-поміж усіх

державних вузів регіону тільки в Донецькому державному університеті (ректор – академік НАН України В.П.Шевченко), а всього нараховується десять державних вузів та цілий ряд недержавних вузів, здійснюється підготовка педагогічних кадрів українською мовою. Щоправда, в окремих вузах (Донбаська державна академія архітектури і будівництва та ін.) практикується викладання окремих дисциплін українською мовою (математики, фізики і под.).

Другий тип можна окреслити і схарактеризувати як вичікувально-споглядальний. При такому ставленні до проблем розвою українського слова характерним постає очікування результатів і дій інших посадових або громадських осіб та сподівання розв'язання усіх назрілих проблем поза власною участю в них. Частим у цьому разі є покликання на суто державницькі структури, адміністративні заходи. За першої нагоди виявити свої знання української мови, але не наголошувати на прагненні змінити мову спілкування, щоб не відчувати себе дискомфортно. Показовою у цьому плані є відповідь одного корінного мешканця Донеччини, старшого покоління, представники технічної інтелігенції, який вільно володіє українською мовою: "Послугуюсь на виробництві виключно російською мовою і не відчуваю від того ніякого ущербу, тому що так було завжди. І так врешті-решт зручніше, ніхто не скаже, що не розуміє, не дивитиметься на тебе як на "чудасію" – звідки це і як це "сприймати". Мабуть, принцип зручності, комфортності у цьому разі постає визначальним.

Третій напрям загалом можна охарактеризувати як індиферентний щодо мовних проблем. Якщо політичні партії, громадські організації, рухи, товариства не включають до своїх програм суто мовних питань, то вони

прагнуть показово заакцентувати відносну індиферентність щодо них (щоправда, не завжди так буває насправді, але у програмах цього не відображено). І для них прийняття концепції двох державних мов є наче й не суттєвим. Насправді ж в більшості випадків вони працюють саме на утвердження тези про другу державну мову (яскравим прикладом може бути діяльність Ліберально-демократичної партії України, рекламний ролик якої недвозначно наголошує на необхідності повернення російської культури українському народові. Правда, тут виникає правомірне питання: А хто ж поверне йому українську культуру?). Яскраво підтверджує саме ухил таких партій на одномовний вимір (російськомовний) прагнення зберегти і розвинути сучасну мовну ситуацію, хоча, як відомо, в усіх державах з “двома або кількома державними мовами ставиться вимога, щоб якщо й не все населення у повному обсязі, то в усякому разі всі високі посадові особи і державні службовці вільно володіли державними мовами і цим давали приклад для їхнього опанування решті населення. В Україні ж, судячи хоч би з того, що вимога знання української мови кваліфікується як “насильницька українізація”, потреба запровадження російської мови як державної висувається явно для того, щоб знання російської як державної звільняло від обов’язку вивчення і опанування української мови” (Ткаченко О. Чи можуть бути в Україні дві загальнодержавні мови? // Літературна Україна.” 1999. – 25 лютого. – С.2). Таким чином проштовхується й актуалізується думка про “вищість” і “панськість” (за О.Ткаченком) російської мови і меншовартісність та “селянськість” (за О.Ткаченком) української мови. *Найпарадоксальніше те, що індиферентні щодо мови політичні партії, громадські організації, рухи, товариства у цій тезі повністю перегу-*

куються з четвертим напрямом – агресивним запереченням функціонування української мови в державницьких сферах, доцільності такого процесу. При цьому аргументи наводяться різні. Тут і теза про повернення природного статусу української мови (постійні заяви лівих партій – комуністичної, соціалістичної, селянської та ін.), покликання на досвід Білорусі, де, мовляв, цей процес іде природним, а не штучним шляхом. Саме таким чином нав’язується думка про марність і безпідставність будь-яких спроб розширити функціональне поле української мови. Наголошується також на тому, що значення мови для самоідентифікації нації не може бути прийняте як визначальне, оскільки в історії відомі приклади, коли нація втрачала мову, але зберігала всі інші ознаки національної самоідентифікації. Подібні думки викликають справедливе заперечення, оскільки мова є визначальною ознакою для тлумачення нації (тут мова не йде про різноманітні дефініції і підходи до визначення нації). Водночас проводиться теза про можливість розвитку української мови, але її функціональне навантаження зводиться тільки до декоративності (пор. обов’язковість написів українською мовою в часи Радянської України і відсутність будь-якого задоволення практичних потреб у послуговуванні українською мовою).

Розв’язання надактуальних мовних проблем у сучасній Донеччині повинно базуватися на активному впровадженні української мови у систему вищої освіти, що абсолютно пришивидить повернення українців до своєї рідної мови і прагнення навчати нею своїх дітей у загальноосвітніх середніх школах. При цьому варто пам’ятати, що більшість технічних, медичних та інших вузів забезпечені науковими та викладацькими кадрами, які уже сьогодні можуть читати провідні курси українською мовою,

оскільки значна частина з них сформувалася у ті роки, коли українська мова ще не була позбавлена прав громадянства в різних закладах освіти. Водночас має проводитися практика дотримання забезпечення населення рідним друкованим словом. У цьому ж руслі чи не найважливіше – це повернення соціальної значущості українській мові, відродження продукувального урбаністичного українськомовного середовища. Мабуть, це найскладніше завдання, тому що воно пов'язане з соціальним комфортом / дискомфортом звичайних мовців. Таке мовленнєве середовище не народжується відразу, але його постання не слід відносити на далеку перспективу, тому що воно буде відразу ж похованим. Очевидно, тільки настирливого прагнення розмовляти українською тут мало. Необхідне зростання соціального престижу, самої функціональної значущості української мови, а це постає реальним тільки за умови єдиного мовного режиму усіх органів влади – виконавчої, законодавчої, судової. Сам престиж виступатиме тим стимулювальним чинником, який працюватиме на розширення функціонального поля української мови. Це питання сьогодення, оскільки дух, духовний і духовий простір, який описує українська мова навколо українського народу, його силове поле поступово руйнується, причому останнім часом для цього застосовуються різноманітні прийоми активізації процесу руйнації, тому може наступити мить його розмивання. Словесникам слід глибше вникати у проблему повернення глибини мовної пам'яті, пропаганди історично мотивованих та науково виважених знань про українську мову (уміти дати відповідь на будь-які шарлатанські виверти про вторинність української мови, її меншовартість) і віднайдення шляхів розв'язання проблем мовної політики на загальнодержавному рівні, а не на

регіональному, оскільки останнє призведе до розмивання значущості цього питання, активізації так званих референдумів щодо надання регіонального статусу двом мовам – одна державна, друга – офіційна або ж дві державні (це вже не так і суттєво). Чим більша кількість відбудеться референдумів щодо надання статусу державних двом мовам, тим активнішим виступатиме тиск на центр щодо утвердження концепції двох державних мов. Інтереси самого населення, більшості носіїв української мови та й прагнення більшості населення зберегти статус державної мови тільки за українською будуть проігноровані (результати голосування подаватимуться за кількістю тільки тих, хто проголосував (20% -30% – 40% – не так уже й суттєво)). Саме тому сьогодні питання мовної пам'яті, які замкнуті на проблеми патріотизму, любові до рідного народу, поваги до інших (поважати інших можуть тільки ті, хто уміє шанувати самого себе), виступають надактуальними. Принципове розв'язання мовних питань, утвердження державного статусу української мови в усіх сферах життя України, розширення її функціонального навантаження в різних виявах громадянського суспільства пришвидшить процес побудови Міцної Української Держави, в якій комфортно відчуватимуть себе не тільки інші народи, які уже сьогодні мають широкі права мовної автономії, але корінний народ – українці.

Будь-який закон, в тому числі і закон про мови чи про мову завжди спирається на реалії життя. Своїм змістом і статусом він, відштовхуючись від традицій минулого, завжди спрямований у майбутнє, ґрунтуючись на закономірностях сучасності, її виявах. Мабуть, до такого типу законів можна з повним правом віднести такий, який враховує необхідність формування свідомих

громадян Української Держави, які, поважаючи себе і пошановуючи інших, можуть викликати відповідне ставлення до себе, оскільки вони позбавлені усталених радянських стереотипів про меншовартісність всього українського, його похідність або віддзеркалювальну специфіку, а значить як такого, що не може постати в одному ряду з високорозвинутим і високотворчим. У Польщі нещодавно прийнято закон про статус польської мови, в якому перша стаття констатує: “Przepisy ustawy dotyczą ochrony języka polskiego i używania go w działalności publicznej oraz w obrocie prawnym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej”, а вже у пункті другому другої статті підкреслюється, що “Do ochrony języka polskiego są obowiązane wszystkie organy władzy publicznej oraz instytucje i organizacje uczestniczące w życiu publicznym”, а в четвертій статті першого розділу недвозначно констатується: “Język polski jest językiem urzędowym: 1) konstytucyjnych organów państwa, 2) organów jednostek samorządu terytorialnego i podległych im instytucji w zakresie, w jakim wykonują zadania publiczne, 3) terenowych organów administracji publicznej, 4) instytucji powołanych do realizacji określonych zadań publicznych...” Показовими виступають і самі назви розділів закону. Так, перший розділ “Przepisy ogólne” містить загальні положення закону і характеризує статус польської мови на терені Польської Держави, другий розділ “Ochrona prawna języka polskiego w życiu publicznym” висвітлює основні напрями застосування польської мови у внутрішньо- і міждержавній практиці, можливості носія польської мови щодо здобуття освіти, інформації, пізнання культури та ін.: третій розділ “Rada Języka Polskiego i jej kompetencje” вияскравлює статус Ради Польської Мови щодо її ініціатив у відстоюванні прав польської мови та розширення її функцій, можливості

контролювальних функцій цієї Ради, четвертий розділ “Przepisy karne” охоплює перелік тих порушень закону про польську мову, які підлягають адміністративному або карному покаранню. З-поміж останніх особливо варто вирізнити статтю 15, де читаємо: “Kto w obrocie prawnym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej stosuje wyłącznie obcojęzyczne nazewnictwo towarów i usług, ofert, reklam, instrukcji obsługi, informacji o właściwościach towarów i usług, warunków gwarancji, faktur, rachunków i pokwitowań, z pominięciem polskiej wersji językowej, podlega karze grzywny”. У наступних статтях деталізовано ступінь покарання та рівень відповідальності за порушення тих чи інших статей закону про статус польської мови. Останнім п'ятим розділом “Zmiany w przepisach obowiązujących i przepisy końcowe” охоплюються ті зміни у попередніх законах про радіо, телевізію та інші, які вносяться у них у зв'язку з прийняттям закону про статус польської мови. Цей закон постає яскравим прикладом державницької опіки над долею мови корінного народу, мови того народу, який є титульним. У всіх статтях закону простежується думка про об'єднувальне начало польської мови, пізнання самої держави через репрезентативну функцію польської мови.

Сьогодні вістря мовно-національної боротьби в Україні в ряді засобів масової інформації спрямовується проти підготовки такого покоління високоталановитої і високоінтелектуальної, національно свідомої і патріотично налаштованої молоді, яка, увібравши у себе багатства світової цивілізації і вільно володіючи кількома слов'янськими і неслов'янськими мовами, легко окреслює власне місце у культурі свого народу і постулює статус культури власного народу у світовому співтоваристві. Нині володіння українською мовою є цілком мотивованим, оскільки поза ним така особистість не

мислить своє самоусвідомлення і самовизначення. Таким чином не відокремлюється сам індивід від національно-мовного, національно-когнітивного простору всього загалу носіїв української мови та від національно-мовного, національно-когнітивної бази відповідного соціального колективу. Таким чином витворюється національно-мовна єдність у межах відповідного державного устрою. Саме на це повинні бути спрямовані перспективні заходи всієї нашої Української Держави заради збереження своєї неповторності на мапі світу.

Левко Полога

ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ В ОСВІТЯНСЬКОМУ ПРОЦЕСІ

Багато з того, що стосується лексикографії, для працівників освіти є доступним та зрозумілим, бо всі знаємо, що переважній більшості представників освітянської інтелігенції відомо: у словниках скупчено неоціненний запас людських знань та різноманітна інформація і що вони, ці лексикографічні праці, таять у собі глибинні джерела освіти та пізнання. Латвійський професор Ян Лоя часто говорив, що читає словники, як поезію, а крилатий вислів Анатолія Франса про те, що словники – це всесвіт, побудований за абеткою, напевне, завжди буде доречним, коли йтиме мова про вичерпний словник певної ділянки знань чи мови. А зрештою, чи можливо взагалі створити **вичерпний** словник будь-якого типу? І чи мрія кожного словникаря – якнайдетальніше вибрати ті чи інші вислови з тієї чи іншої ділянки знань –можлива до здійснення? Такі запитання виникають, але навряд чи зможемо їх легко розв'язати, хоч вони дуже доречні і варті уваги, цікаві і для школи, і для вищих навчальних закладів.

Подібні запитання завжди будуть виринати, поки існуватиме непереборне прагнення лексикографа – досягти досконалості, створити і передати людям корисну і потрібну книгу. Цього бажали ще праотці нашого словникарства – Лаврентій-Зизаній Тустановський та Павло-Памво Беринда. А з історії людської культури знаємо, що праця, яка створюється із захопленням, на піднесенні, зі знанням справи, приносить насолоду не лише творцеві, а і користь та задоволення людям,

незалежно від того, чи вона є палкою поезією, чи музичною симфонією, чи живописним полотном, чи вдало створеним словником.

Авторів лексикографічних праць інколи запитують, скільки вони працювали над тим чи іншим словником? Хіба можна конкретно відповісти на таке запитання? Якщо учитель, вийшовши з класу, почувасться щасливим, бо йому вдався урок, то чи можна визначити час, скільки він до нього готувався? На це йдуть роки праці, підготовки, роздумів, прийнятих вирішень і їх удосконалень, перемін і ще щось таке, чого не вдається зразу визначити. Така підготовка триває щодня, якийсь момент цього аспекту бувало мучить тебе тривалий час, інколи непомітно підкрадеться, але це триває поступово і послідовно. Багатолітній професор Прикарпатського університету ім. В. Стефаника Іван Ковалик якось заявив: для того, щоб бути добрим лексикографом, необхідно бути всім одночасно – і етимологом, і лексикологом, і фразеологом, й істориком мови, мати знання з історії народу, культури, економіки, різноманітних галузей знань. Звичайно, це перебільшення, бо енциклопедистом бути не так легко, але лексикограф повинен чи навіть зобов'язаний мати мовне чуття і знати, де і що треба прочитати для того, щоб зробити словник найдосконалішим.

Україна славилася і славиться словниками, тому що вони безпосередньо пов'язані з історією культури народу. У зв'язку з цим узагальнене осмислення історичного досвіду української лексикографії може стати цікавим і дуже вдалим засобом національного та патріотичного виховання і освіти. Сучасний видатний дослідник українського мовознавства та лексикографії як науки взагалі професор В. Німчук писав: “Історія науки -

невід'ємна частина історії культури... Спадковість і контакти в духовній культурі (в тому числі й лінгвістичній) не може оминати ні загальна історія мовознавства, ні історія лінгвістики окремого народу. А загальна історія лінгвістики (до якої належить й історія словництва – Л.П.) повинна базуватися на історії окремих народів”[1]. В іншому місці він відзначав, що українська філологічна думка була популярною в багатьох країнах Європи. “І в теоретичному, і в кодифікаційному аспектах староукраїнське мовознавство вийшло далеко за межі української культури. Здобутки його стали надбанням усєї слов'янської й європейської культури”[2].

Історія українського словництва дає змогу виявити цікаве явище: у минулих часах колоніального пригнічення і української бездержавності, у часи переслідувань та заборон наша рідна мова і культура, до якої належали і лексикографічні праці, допомагали зберегти народові свою національну самобутність, а словники, що появлялися часто напередодні певних визначальних, переломних моментів української історії, ставали ніби неофіційними політичними маніфестами національного пробудження, підтримували духовність етносу, були виразниками ідей, утверджували власну національну гідність, почуття самобутності та повноправності рідної мови, її історичну тяглість. У часи посиленої русифікації, колонізації, германізації, румунізації, мадяризації української національної мови словники належали до тих видань, які легально засвідчували, захищали і навіть утверджували повноправність української нації. Нехай це не виявлялося у політичних заходах, але все ж і така форма національного вияву засвідчувала свідомість нації, сприяла витворенню національного духу. Це можна підтвердити, зіставляючи різні етапи розвитку

українського словництва з відповідними періодами історії народу, зокрема його національного пробудження. Підготовка і видання окремих цих праць або їх серій, як правило, збігалася з відповідними етапами історії українського народу або попереджувала їх:

1) Напередодні або в час виникнення та підготовки Визвольної війни українського народу 1648 р. виходили або готувалися найкращий словник свого часу “Лексикон” П.Беринди (1627), а також “Лексикон латинский” Є.Славинецького (1642), “Лексикон словено-латинский” Є.Славинецького та А.Корецького-Сатановського (1650).

2) Виникнення українського літературного відродження супроводжувалося появою низки словників, які представляли тогочасні збірники історичних пісень М.Максимовича (1827), М.Цертелева (1819), І.Рудченка (1847), граматику О.Павловського (1818) та видавані твори І.Котляревського (1798, 1808, 1809 і 1842), А.Могили (А.Метлинського, 1839), М.Гоголя (1831 і 1832), а також пояснення окремих слів у виданнях Ф.Туманського (1793), П.Данилевського (1813), І.Войцеховича (1823), І.Кулжинського (1827), П.Білецького-Носенка (1843) тощо.

3) У період розгулу російського великодержавного шовінізму, появи нових царських заборон українського слова – недільних українських шкіл, друкування українських книг, книг для дітей, хрещення дітей українськими іменами (1862, 1863, 1876, 1888, 1895) – готуються словники, яких не вдалося опублікувати (М.Руберовського – кін. XIX ст.) або ж видаються праці Ф.Піскунова (1873 і 1882), М.Левченка (1874), “Словарь російсько-український” (1893-1898) М.Уманця і А.Спілки, “Русско-малоросский словарь” (1897-1899) Є.Тимченка і

один з найкращих словників цього часу “Словарь української мови” Б.Грінченка (1907-1909) і багато інших.

4) Незважаючи на національне пригнічення, засилля москвофільства, польського шовінізму, в Галичині в кінці XIX ст. виходять лексикографічні видання Є.Желехівського та С.Недільського (1885-1886), І.Верхратського (1864-1872, 1879, 1892, 1899, 1894, 1908, 1912), та ряду інших словників: І.Вагилевича (1838-1842, 1849), О.Поповича (1867, 1904, 1911), О.Партицького (1867), Л.Чопея (1883), Ю.Кобилянського (1907), В.Кміцикевича (1912), І.Свенціцького (1890), І.Голубовича (1909, 1911), І.Левицького (1898-1901) та інших.

5) Українське національне відродження 20-30-х років знаменувалося виданням різноманітних словників, зокрема термінологічних. За неповними даними, з 1920 по 1932 рр. в Україні вийшло в різних видавництвах 15 медичних термінологічних словників, 13 – з питань ботаніки, 10 – з математики і механіки, 8 – з діловодства, 8 – з правознавства, 9 – з фізики, 4-з хімії та ін. Загалом за планами Інституту наукової мови, який був ліквідований за часів сталінського геноциду, планувалося видати сто лише термінологічних словників, появилось 24.

6) Лексикографічні видання 60-80 рр. цього століття, хоч і виходили при обмеженні сфер використання української мови, все ж вони ніби готували ґрунт для сучасного національного відродження.

7) Сучасний етап піднесення національної свідомості характеризується бурхливим розвитком лексикографічної праці, що є виявом і розвитку освіти, культури та інтелектуального потенціалу народу. Наскільки це важлива і потрібна справа, свідчать роки першого неповного десятиліття нашої незалежності. Словникарська справа стала одним із необхідних компонентів

розбудови державності. Це яскраво демонструють видання термінологічних словників. На основі повідомлень “Книжкової палати України”, яка регулярно видає “Літопис книг”, спостерігаємо, що, починаючи з 1990 р., в Україні опубліковано 331 лише термінологічних словників. Водночас щороку видається по 6–10 загально-мовних і перекладних лексикографічних праць (дані за останні роки ще не остаточні)(4). Таким чином, у загальному за вказаний період вийшло понад 400 самих лише словників – потужного джерела знань. (Для порівняння нагадаємо, що до 1990р. Всіх видано близько 1300 (5)).

За роками ця статистика виглядає таким чином: 1990 видано 5 термінологічних словників, 1991р. – 8, 1992р. – 23, 1993р. – 64, 1994р. – 47, 1995р. – 49, 1996р. – 42, 1997р. – 61, 1998р. – 28, 1999р. – 9(неповні дані). Цими термінологічними словниками представлені різноманітні ділянки знань: медичні науки – 51 словник, економіка, фінанси – 46, промисловість – 25, обчислювальна техніка – 16, понад 10 словників пояснюють терміни з хімії, фізики, математики, будівництва, екології, машинобудування, юриспруденції, політології, екології. По 5 словників присвячено сільському господарству, біології, зоології, геодезії, радіотехніці, педагогіці і низці інших ділянок знань та наук. Зокрема є словники з таких дисциплін, яким в школі приділяється багато уваги: до них належать літературознавство, мовознавство, географія і ін. Серед виданих словників є дво-, три-, чотири- і навіть п'яти- і шестимовні словники. Щодо географії видань, то як і в минулому(6), першість належить Києву – видано 172 словники, Харкову – 45, Львову – 39.

Однак навчальна функція слова розпочиналася не зі створення самих словників, а з пояснень окремих слів і виразів у середині або на полях відповідного тексту, які

називалися глосами, тобто від початку здійснювалася основна функція словникарства збагачувати знаннями читачів. Офіційно ж початок української лексикографії розпочинається з 1596 р., коли появився словник Зизанія. Протягом 400 століть, за дослідженням Т.Кульчицької (7), підготовлено в Україні близько 1400 лексикографічних праць, які знайшли і знаходять своє широке застосування в життєвій практиці.

Словництво є невід'ємним чинником освітньої сфери. У лексикографії можна виділити кілька напрямків використання словників з такою метою. Ними можуть бути:

1. Загальноосвітній процес;
2. Культурно-освітня потреба;
3. Науково-освітні вимоги.

Окреслення таких сфер, на перший погляд, може видатися чисто умовним, однак якщо розглядати типи словників під цим кутом зору, то вказані розряди наповнюються відповідним змістом.

Ad 1. До аспекту загальноосвітньої діяльності зачисляємо перш за все словники, які сприяють підвищенню грамотності та розвитку філологічної освіти.

а) Це перш за все загальноодномовні орфографічні словники академічного та шкільного типів (для учнів молодших класів, для середньої школи в цілому тощо). Тут варто приєднати і праці довідкового зразка С.Головащука та цікаве видання “Орфографічний словник українських медичних термінів” (Львів, 1993). Протягом української історії їх видано 72. Та саме ці словники в найбільшій мірі відбивають недосконалість українського правопису. Правописні норми ще і досі обговорюються на засіданнях Української національної комісії з питань правопису при Кабінеті Міністрів України, що створена Постановою КМ 15.06.1994 р.

б) До словників, що сприяють підвищенню грамотності та удосконаленню знань з української мови, належать словотворчі та морфемні словники. Це, зокрема, праці З.Сікорської, Т.Яценка, Л.Полюги, а також Н.Клименко та її співробітників “Словник афіксальних морфем” (1998), в якому подається 145 префіксальних та 672 суфіксальних морфем у складі понад 130 тисяч простих українських слів. Останній можна вважати повним словником українських афіксальних морфем.

в) До словників, що приходять на допомогу при підвищенні грамотності належать видання про труднощі написання та вимови Є.Чак, праця Б.Антоненка-Давидовича “Як ми говоримо”(1991), “Словник труднощів української мови” за ред.С.Єрмоленко(1989) та “Словник-довідник з культури української мови” колективу авторів та інші (1996).

г) Словники тлумачного типу, що сприяють збагаченню лексичного складу учнів. Таких словничків є немало при самих навчальних посібниках. Але українське мовознавство має і солідні видання. Це “Словник української мови” в 11 томах, а також публікації шкільного типу, зокрема “Тлумачний словник української мови” за ред. Д.Гринчишина (1999) і скорочений варіант одинадцятитомного “Словника української мови” так званий “Новий тлумачний словник української мови” у чотирьох томах(1998). Користуватись ним можна, але окремі значення слів та відтінки значень треба перевіряти за фундаментальним академічним словником.

г) Окрему групу загальноосвітніх словників представляють видання лексико-стилістичних категорій української лексики(їх понад 30 в історії української лексикографії) та фразеології(в Україні їх 15). Це видання словників українських синонімів П.Деркача,

С.Караванського, А.Багмета і ін., антонімів Л.Полюги, паронімів Д.Гринчишина і О.Сербенської, низки фразеологічних словників двомовного та тлумачного типів.

д) Окрему групу в цьому ряді представляють словники слів чужомовного походження. Їх в Україні 37. Найкращим наразі та найдоступнішим є “Словник іншомовних слів” за ред. О.Мельничука (1-ше видання 1977 р., 2-ге – 1985). До розряду перерахованих зразків словників слід віднести і ті, що пояснюють лексеми діалектного походження, видання, що тлумачать слова різних аргі. До них належать “Короткий словник гуцульських говірок” за ред. Я.Закревської, а також праця такого типу, який в українському мовознавстві давно не з’являвся. Це “Словник жаргону злочинців” О.Поповченка, що вийшов 1996 р.

Ad 2. До культурно-освітнього розряду можна зачислити дво- і багатомовні загального типу перекладні словники, які використовуються в навчальному процесі при опануванні чужих мов. Останнім часом цей процес значно покращився у порівнянні з радянськими роками. Вивчення чужих мов може ще не доведене до найдосконаліших вимірів, але потреби у словниках для опанування цих мов є дуже великі. У цьому напрямку на першому місці постає українська мова, яку прагне опанувати значна частина громадян України. Більше того, виникає навіть потреба опрацювання методики української мови як іноземної. А ця потреба знову ж буде спричинитися до розробки нової серії словників. У зв’язку з цим є необхідність опрацювати українсько-російські та протилежні, російсько-українські, словники. Водночас готується або ж і видано немало чужомовно-українських та українсько-чужомовних праць з лексикографії. До цієї

групи відносимо і дво- та багатомовні фразеологічні словники.

Ad 3. Розряд науково-освітніх лексикографічних видань напевно охоплює найбагатшу кількість праць спеціального типу. Сюди можна віднести лексикографічні публікації, що сприяють розвитку загальної освіти тих, що навчаються, видання, які допомагають зрозуміти або перекласти наукові поняття. До цих праць належать:

а) Повні енциклопедії всіх наявних в Україні видів (УРЕ, Енциклопедія українознавства, Українська загальна енциклопедія).

б) Енциклопедичні словники.

в) Спеціальні наукові енциклопедії (мовознавства, історії, літературознавства).

г) Галузеві словники (філософський, економічний, етики, літературознавства, мовознавства, музики, обчислювальної техніки та інформатики і т. ін.) та довідники з усіх ділянок знань (математики, географії, фінансів) тощо.

г) Термінологічні словники усіх типів (перекладні двомовні та багатомовні, термінологічні перекладні довідники і ін.).

е) Окремо слід назвати словнички, що подаються в кінці підручників з поясненнями тих чи інших спеціальних термінів. Правда, доволі часто доводиться бажати, щоб вони були вищої якості.

Таким чином, навіть з цього короткого нарису видно, що в українському мовознавстві немало лексикографічних праць, які так чи інакше дотичні чи беруть дієву участь у складному навчальному процесі. І одночасно можна спостерегти, що таких видань ще недостатньо, щоб задовільнити всі потреби нашого національного розвитку. З цього можна і навіть треба

робити висновок, що далі існує пекуча потреба розвивати і видавати лексикографічну справу викладачам-філологам та спеціалістам різних галузей знань та виробництва, але разом з філологами, щоб словник став фаховим, готувати і видавати лексикографічні видання різних типів, бо завжди слід пам'ятати афоризм: словник, що підготовлений сьогодні, завтра вже застарів. Тому лексикографічну бібліотеку постійно треба поповнювати, а словники – видавати.

До активного теперішнього словникарського піднесення спричинилися різні чинники, але серед них найважливішим є державність української мови і потреба розширяти сфери її використання, які до цього часу наполегливо заповнювалися російською мовою. Крім того, українська мова поступово виходить на глобальний простір. Це особливо яскраво проявляється при публікації документів міжнародних стосунків, зустрічах дипломатів різних рангів, підписанні міжнародних протоколів, підготовці державних стандартів, при оформленні документації внутрішньодержавного та міжнародного зразків. Звичайно, дехто може закинути, що тут ще багато недоліків. Так, але сам факт існування таких речей вимагає мобілізувати сили в лексикографічному виробничому напрямку. Якби там не було, та час вимагає від багатьох урядовців розмовляти українською мовою, видавати документацію по-українському, а це знову ж ставить вимогу створювати відповідні загальномовні та довідкові спеціальні термінологічні лексикографічні видання, бо вся документація має вестися українською мовою як державною. Сьогодні лексикографія є важливою і потрібною, вона стала одним із необхідних компонентів розбудови державності. Це, як було показано, яскраво демонструють видання термінологічних та інших

словників, які здійснюють колективи авторів, а також окремі особи.

Методика використання цих різноманітних лексикографічних видань та багатьох подібних у навчальному процесі залежить від досвіду викладачів чи учителів, їх ерудиції. А усім нам слід пам'ятати, що найважливіше:

1) Навчити всіх учнів та студентів української абетки. Така вимога може видатися смішною, але її, на жаль, наразі доводиться ставити, особливо для студентів технічних вищих навчальних закладів.

2) Звідси друга вимога: навчити студентів користуватися словниками. Бувало, доручаєш якомусь спеціалістові знайти слово, а він починає карткувати словник від початку, шукаючи потрібну літеру.

3) Довести до відома учнів, які словники є, які можуть бути, в яких що можна знайти та які ще можна і слід створити.

Крім того, багато залежить від кваліфікації учителів. Я знаю педагогів, які навчають учнів складати словнички: словничок синонімів, епітетів, антитез, словничок образних висловів вірша, словничок імен своєї родини, тлумачний словничок якогось вірша – одним словом, словничок, на який дозволить лише фантазія і час. Методика таких вправ може розширитися до безмежжя. І навіть не уявляєте, з яким захопленням діти їх творять.

Створення словника – справа дуже трудомістка. Усі знаємо вірш П.Беринди, в якому говориться, що злочинця не слід карати, а посадити його словник робити. Або порівняння словникаря з каменярем... Ось би сучасних представників тіньової економіки посадити робити словники, напевно відразу почали б платити податки. Справа підготовки, опрацювання та видання словників

має багато проблем і не менше їх при використанні в освітянській діяльності, з якою завжди асоціюються слова Максима Рильського:

“Не бійтесь заглядати у словник...”

1. Німчук В.В. Староукраїнська лексикографія у її зв'язках з російською та білоруською. – К., 1980. – С.3 – 4.

2. Німчук В.В. Мовознавство на Україні в XIV – XVII ст. – К., 1985. – С.201.

3. Про розвиток української лексикографії див.: Москаленко А.А. Нарис історії української лексикографії. – К., 1961; Горещкий П.Й. Історія української лексикографії. – К., 1963; Паламарчук Л.С. Українська радянська лексикографія: Питання історії, теорії та практики. – К., 1968; Німчук В.В. Староукраїнська лексикографія...; Горбач Олекса. Українська лексикографія// Енциклопедія українознавства. – Окрема відбитка.

4. Дані підготовлено в Науковій бібліотеці Державного університету “Львівська політехніка” заст. директора, кандидатом філологічних наук М.Шашко.

5. Кульчицька Т. Українська лексикографія XIII – XX ст.: Бібліографічний покажчик. – Львів, 1999. – С.17-214.

6. Там само. – С. 306 – 308.

7. Там само. – С.224.

КУРС ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ В СВІТЛІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПАРАДИГМ

Виховання й удосконалення мовної культури, вироблення навиків аналізу слова, насамперед художнього, – важливий аспект підготовки спеціалістів-філологів, одне з провідних завдань сучасної шкільної освіти.

Курс, що допомагає майбутньому учителю проникати в сутність художнього тексту, виявляти “на основі комплексного лінгвістичного аналізу систему естетичних співфункцій усіх мовних одиниць і їх категорій” [1, с.4] у творенні художніх образів, є “Лінгвістичний аналіз тексту”.

Завдання його – не лише сприяти виробленню навичок системного лінгвістичного аналізу “мовно-стилістичної структури художніх текстів”, але й “виявляти в словесному тексті причини і факти його ідейно-естетичного..., емоційного впливу” [1, с.9], розкривати читачеві природу художньої організації тексту, закладену в ньому художню інформацію.

“Поетичне слово виростає в реальному слові як його особлива функція, так само, як поезія виростає з оточуючого нас світу реальності” [2, с.21], тому завдання лінгвоаналізу – розкрити характер додаткових смислових прирощень, яких набуває слово, входячи в авторську поетичну систему, показати “приріст буття” слова за рахунок подолання його “буденних” конвенційних меж – уже наявного пізнавального досвіду, закодованого в ньому.

Проблема пізнання художнього тексту – це проблема встановлення його буттєвої основи: **що** є цей текст,

чому він є саме таким, яка природа його буттєвої активності, чому він здатний саморозгортатися, формувати свою “палімпсестову” історію, бути водночас тим і іншим.

Поставлена проблема розв’язується разом із розумінням функціонального навантаження ключового слова в художньому тексті (як і будь-якого іншого елемента його структури), з оцінкою значущості людської суб’єктивності, в якій закладені атрибути можливого розгортання тексту, з уявленнями суб’єкта про себе і світ, тобто з феноменом людської екзистенції, з екзистенційною подією, яка є “умовою можливості кожного з основних видів світовідношення і самовизначення людини” [3, с.142].

Взаємодіючи з концептуальною (образно-поняттєвою) системою мовця, “діалогізуючи” з нею, художній текст формується (перебуваючи в постійному процесі становлення) як онтологічно відкрита величина: він звільняється від конвенційних форм стереотипної закріпленості, відкриваючи в собі реляційно-смислові парадигми, нове дистанціювання поверхневих і глибинних семантичних структур, що може спричинювати зміну текстуальних і міжтекстових перспектив, викликати зміщення диспозиційних властивостей оприявленого референта.

“Діалогізування” концептуальної системи мовця і художнього тексту створює смислове переломлення, артикульоване неповторністю саме такого партнерства. “Адже в діалозі існує лише одне – єдине переломлення променів думки - його створює співбесідник” [4, с.228].

Мається на увазі певний момент сприйняття тексту, оскільки повторне діалогізування здатне редукувати вибудову першого, замовчувати оприявлене, схоплювати в слово первинно “несхоплюване” й окреслювати в просторі текстуального мовобуття це нове як істинне.

При такому сприйнятті об'єкта лінгвоаналізу й розумінні проблеми “Текст – Слово – Читач” ми виходимо за межі “самості” тексту, включаємо його не в одну лінгвістичну парадигму, що представляє текст у статистиці, а в інтерпарадигматичне смислове поле, що висвітлює його як динамічне утворення, як таке, що прагне перейти із буття потенційного у буття актуальне” [5, с.67] і навпаки – в актуалізованому являти те, що на початку декодування тексту не окреслювалось як можливе, але імпліцитно, в логіці розвитку сюжету перетворювало “художній твір в “антропологічне явище” (Р.Барт) [5, с.70], робило неминучою з'яву саме такого значення (мислеобразу) і саме у визначеній точці текстуального часопростору.

Якщо парадигму розглядати як домінуючу в певну епоху систему наукових поглядів на певний об'єкт, що визначає моделі і принципи його опису – філософського, психологічного, літературознавчого, культурологічного, міфологічного, прагматичного та ін., то важливим буде розв'язання проблеми взаємозв'язку наукових парадигм, їх ієрархії і змін [6, с.104], а також виявлення того, як “порушення” умовної межі об'єкта, розгляд його крізь призму інтерпарадигматичності сприяє оприявленню в ньому нових буттєвих ознак.

Конкретно-науковий (лінгвістичний) аналіз тексту забезпечує розкриття лише одного його ракурсу; полі-парадигматичні його взаємодії, не порушуючи концептуально-лінгвістичного стрижня тексту, показують багато-вимірність об'єкта.

Суто лінгвістичний аналіз окреслюється насамперед “мовно-рівневими” регламентаціями, які не завжди коригуються формулою “для чого?”, чому в тексті вжито саме цю мовну одиницю, а не іншу; “...модус контакту з іншонауковими сферами в сучасній пізнавальній ситуації

так чи інакше зумовлений онтологічними властивостями об'єктів” [7, с.9] текстів, слів. Він виявляє нові умови реалізації уже відомих значень, спричинює актуалізацію нових знань про об'єкт, артикулює неоприявлені сугестивні зв'язки, породжені модусом “помежовості”, й елементи оказіонального інотворення.

Інтерпарадигматичний підхід у трактуванні тексту не “розхитує” його суто лінгвістичні основи, а надає тексту багатовимірної протяжності, заповнює “міжрівневі” лакуни семантикою інтенційності – прагненням до подолання узвичаєного розподілу значень, викристалізовує в ньому нові концептуальні (поняттєво-образні) перспективи.

Курс “Лінгвістичний аналіз тексту”, як і засвідчує сама назва, не може порушувати самодостатності художнього слова: воно було і залишається онтологічною основою тексту. Однак вихід за межі вербально-артефактового світу, яким є текст, шляхом включення його в інтерпарадигматичні координати відкриває у слові нові джерела конвергентності й креативного імпульсу.

Текст, представлений з настановою на різнопарадигматичне прочитання, не втрачає своїх конститутивних ознак (насамперед зв'язності, цілісності, завершеності), однак ці ж категоріальні ознаки вже по-іншому трансформують конкретно-подієву референцію тексту: вони мають ширший фон “насичення фразових валентностей” [8, с.127-128].

Оскільки “зв'язок речень у тексті ототожнюється не з їх семантичною близькістю, а з насиченням одних речень іншими” [8, с.128] різнопарадигматичних координатах зв'язність й інші категорії тексту знаходять додаткову експліцитну й приховану реалізацію.

Кожна нова парадигма – це ще один погляд на ситуацію, оприявлення імпліцитних глибинних зв'язків

між явищами, це нові мотиваційні канали, відкриті у тексті, що аналізовану ситуацію, образ по-новому синтагматизують, а в узвичаєних референційно-ідентифікаційних й аксіологічних моделях порушують стереотипну представленість.

Текст як результат смислових і комунікативних інтенцій, що розкривається не лише через одну парадигму, пов'язану “з певним стилем мислення в науці” (Ю.Степанов), не може уникнути, на нашу думку, зіставлення із таким поняттям, як дискурс” використовуваним у багатьох науках, не лише в лінгвістиці тексту.

“Розмитість” значення терміна дискурс утруднює зіставлення його з текстом, однак спробуємо виділити головні аспекти цього співвідношення:

– дискурс – це “зв’язний текст у сукупності з екстра-лінгвістичними-прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін. факторами; текст, взятий у подієвому аспекті”, “це мовлення, “занурене в життя” [9, с.136].

– дискурс невіддільний від паралінгвістичного супроводу мовлення, від “форм життя”, зафіксованих у ньому [9, с.137], тобто в його структурі окреслюють референційну, емоційно-оцінну, іллокутивну й пресупозиційну буттєвості;

– дискурс може розглядатися і через призму семіотичного процесу, тому все, що стосується цього процесу, розташовуючись на синтагматичній осі мови, стає дотичним до дискурсу; маніфестуючись через дискурсивну практику, насамперед мовну, дискурс стає синонімом поняття “текст” [10, с.488];

– дискурс ототожнюється з висловлюванням – результатом, у якому окремі фрагменти-фрази з’єднані між собою його інтенційністю й цілісністю, або виступає аналогом фразових граматик, де акцентується не стільки

когерентність макротексту, скільки “дискурсивні послідовності” – окремі ланки в структурі цілого [10,с.489];

– дискурс кваліфікується і як “комунікативна подія”, “складне когнітивне утворення, аналіз якого потребує структур для репрезентації знань, закладених у дискурсі або ініційованих дискурсом, а також структур для репрезентації його концептуальної організації” [8, с.88];

– як міждисциплінарний об’єкт знання, як “мова у мові” (Ю.Степанов) дискурс характеризується багатовекторністю підходів у його інтерпретації: за родовидовим співвідношенням чи характером розгортання ситуації, відбитої в дискурсі, за аналогією до підходів у виділенні функціональних стилів, за напрямками у дослідженні мовлення, зокрема розмовного, за опозиційністю таких величин, як об’єктивне – суб’єктивне, експліцитне – імпліцитне, ігрове – серйозне, “доросле” – “дитяче”, реальне-ірреальне та ін., розрізняють дискурси науковий, соціально-політичний, розмовний, діловий, а також міфологічний, історичний, філософський, культурологічний, літературознавчий, фольклорний, психологічний, соціологічний, розповідний (нарративний), етнологічний та ін., виділяється і середньовічний, античний, модерний, постмодерний, “виборчий” (пов’язаний з виборами), “оцінний” та інші дискурси.

Не кожен із виділених дискурсів обов’язково співвідноситься із текстом у звичному розумінні слова (як сукупністю речень, об’єднаних певним смислом) чи дорівнює йому, однак між текстом і вербалізованим дискурсом спільним є те, що в них реалізуються певні змістові і формальні категорії, що вони містять змістово-фактуальну, концептуальну й підтекстову інформацію, можуть розглядатися в синтагматичному й парадигматичному планах, мають свою структуру і свою “граматику”.

Текст-дискурс, на нашу думку, відзначається функціонально спрямованістю, конотативно-асоціативною відкритістю, ціннісною маркованістю, варіативністю, жанрово-стильовою регламентованістю (так умовно означимо різновидність дискурсів).

Отже, дискурс – це текст у динаміці, з урахуванням усіх можливих (прагматичних, психологічних, етнологічних, соціокультурних тощо) змістотвірних чинників; це актуалізований текст, що сприймається як складна комунікативна подія, невіддільна від концептуальних баз автора і мовця – дешифрувальника, їх прагнень і цілей, їх пресупозиційного і ментального фонів.

У такому розумінні художній текст як дискурс завжди авторизований, бо ускладнений тим, що вкладається в поняття авторизації, – у ньому закладена сітка модальних відношень, він містить (приховано чи явно) оцінне значення, що імплікує підтекстовий зміст. Дискурс, на нашу думку, можна кваліфікувати як полііллокутивно інтерпретаційну величину: він виражає різні стратегії (автора, кожного з героїв художнього твору), що кодуються у висловлюваннях з різним співвідношенням оцінного і дескриптивного змісту і неоднаковим модальним вираженням ситуацій, зображених у тексті.

У такій кваліфікації дискурс суб'єктивний, антропоцентричний. Істинність буття відкривається в ньому насамперед через лінію мовця (творця і господаря мовлення; у художньому тексті – інтерпретатора), яка “утримує основне сосюрівське протиставлення і розвивається у його межах” [11, с.26].

Такий дискурс не обов'язково лінійний: волею інтерпретатора, його уявою, асоціативними векторами він розгортається у різних напрямках. Домінанта його –

суб'єкт – творець, суб'єкт – інтерпретатор, що “керує” дискурсом, “присвоюючи” його собі.

Наявність у дискурсі моделей, інваріантних структур, що характеризують буття мови в різні епохи, наявність епістем знання, акумульованих у текстах багатьох письменників, не заперечує суб'єктності дискурсу, важливості саме суб'єкта – інтерпретатора.

Здатність різних людей користуватися мовою, мати в її бутті структури для означення найрізноманітніших ситуацій лише допомагає відтінити те, що є індивідуальним у автора чи ініційоване читачем, який денотативний аспект значення слова може включати у різні фрейми [8, с.90], отримує додаткову кваліфікацію мовної одиниці, а отже, і дещо інше прочитання художнього тексту.

Інваріантні значення, закодовані у відповідних мовних формулах, які є повторюваними, анонімними, всезагальними, не можуть розкривати ідіостиль митця, але вони, представляючи певні схеми мислення, “комунікативні фрагменти” (“монади мовного досвіду”), які, накладаючись один на одного, підлягають операціям контамінування [11, с.32], допомагають читачеві орієнтуватися в комунікативних перспективах висловлювань, виробляти гнучку стратегію мовокористування, вміння впізнавати ознаки “дискурсивних серій” – різностильових, ритуальних, професійних, тематичних, системнотермінологічних чи інших “вкраплень” у художньому тексті.

У курсі “Лінгвістичний аналіз тексту” лише принагідне розглядаються типові ситуації, закодовані в мові, тобто те, що створює окрему парадигму і може характеризувати “безсуб'єктний дискурс” [11, с.29-35].

Основна увага звертається на “почерк” письменника, риси його індивідуального мовотвірного стилю,

зокрема і на різні моделі інтертексту, що, розширюючи межі аналізованого тексту, виявляє схеми мислення письменника, особливості користування словом у певних літературних школах, що допомагає глибше пізнати художній твір.

Однак без пресупозиційного знання характеру денотативного наповнення слова, референтів висловлювань, без розуміння характеру природного перекодування змістових структур тексту у структури знання (і навпаки), без врахування того, що лише завдяки “безсуб’єктно-дискурсивній” основі текст “живе” у віртуальності багатьох смислів, якими володіє людина в культурі й житті” [12, с.7], ми не змогли б дослідити “процесуальність” тексту, моменти динамічного взаємозв’язку його змісту і форми.

Таким чином, художній текст як дискурс у своєму безперервному становленні базується на загальних принципах мовленнєвої діяльності, що існує у певному ментальному й культурно-часовому просторі, на когнітивних культурно орієнтованих стратегіях, які допомагають пізнати текст, відкрити в ньому прихований смисл.

Включення художнього тексту у когнітивну парадигму не означає ігнорування його онтологічних ознак саме як художнього тексту. Глибше розуміння значення мовної одиниці, типів знань (наприклад, категорійних і “сценарних”, ситуативних), усвідомлення пов’язаності структури знання і фрейму, яким воно представляється (в якому воно “упаковане”), не лише підкреслює ізоморфізм різних світів (“Дійсне” та “Ідеальне”), але й показує, як трансформується значення слова залежно від включення позначуваного ним у “різнокласові” фрейми, як гетерогенна ознака, приписана

певному класу, може по-іншому (тематично чи оцінно) ідентифікувати предмет, виявляти у ньому іншу образну, тематичну, культурологічну чи антропометричну кваліфікацію.

Метафорична образність мовної одиниці у когнітивній парадигмі розкривається через зіставлення мінімум двох фреймів – першого, де слово допомагає позначати ситуацію чи її фрагмент у своєму прямому значенні, і другого, в якому своя структура й інший набір ознак, здатний (для реалізації номінативного задуму) аналогізувати порівнюваний фрагмент дійсності.

При забутті первинного фрейму, неможливості актуалізувати відповідну структуру знань слово втрачає мотивованість, а отже, й важливий складник формування образності, а при несумісності, на думку мовця, порівнюваних фреймів, не перехрещуванні різних блоків знань мовна одиниця може сприйматися як така, що не здатна виконувати номінативну функцію, або як не зовсім сприйнятливий okazіоналізм, що (попри читачеву вибагливість) все-таки виступає елементом поетичної системи, чи одиниця, що відбиває ситуацію в незвичному, аномальному, міфологічному чи іншому регістрі, для розуміння якого необхідно залучити ще один фрейм чи “вписати” наявний у іншій сценарій [8, с.90].

Значеннєва “непрочитуваність” слова утруднює розуміння висловлення або й цілого сегмента, і навпаки, гра, створювана “умотивованою” семантичною незвичністю асоціативного зв’язку слів, робить твір дійовим, “збуджує віру в імпровізацію, в чудесну раптовість виникнення” [4, с.121] – образу чи його окремої грані, нової ситуації чи мотиву, підкреслює нове застосування імені в денотативному й текстовому просторі.

Когнітивна парадигма, сприяючи пізнанню буття тексту, розкриває його як певний інтелектуальний універсум, в якому визначальним є слово (носії знань про світ), що бере участь у процесах сприйняття, мислення, фіксується в пам'яті, включається у формування мислеобразів, мовленнєво-інтенційних пріоритетів мовця (автора, інтерпретатора, героїв твору), цим самим артикулюючи нові знання про текст.

Оскільки “те чи інше розуміння є конституюючою основою самого буття” [13, с.6], то й інтелектуальний вимір тексту, введення його в русло когнітологічних проблем допоможе проникнути в текст, відповісти на питання, що ставляться і в процесі лінгвоаналізу: чому текст треба розуміти саме так, **що** таке мислеобраз, які мовні засоби формування образності в ньому, чому текст полізначеннєвий, **що** відкриває у ньому буттєві перспективи, як формується підтекст і т.д.

Знання “подробниць буття” фрейму, особливостей референції мовної одиниці, що завжди виявляється через “фреймове включення, яке є посередником між означенням мовної одиниці і виконанням нею знакової функції” [14, с.92], допомагає виділити той денотативний набір ознак, який може бути відібраний автором у процесі метафоротворення чи використаний в гіпонімічному або метонімічному зіставленні в тексті.

Знання фрейму впливає на розуміння значеннєвої структури слова: на фоні конвенційних значеннєвих моделей, когнітивного наповнення слова читач виділяє і його прагматичний аспект. До сутнісних ознак предмета, явища, описаних у тексті, що становлять інтенціонал імені, додаються ті, які знаходяться на периферії поняттєвого поля, виявляються або можуть бути виявлені лише при певних умовах або такі, що несумісні з контрольним

інтенціоналом, тому й не закріплені в значенні відповідного слова.

Однак у художньому тексті саме ці, здавалось би, другорядні семантичні ознаки, актуалізовані певним словом, можуть ставати головними.

Виконуючи когнітивні функції, слово починає структурувати дійсність, представлену в тексті, ідентифікувати предмет уже із врахуванням нових ознак класу, з позиції розширених чи звужених аксіологічно маркованих рамок.

“Важливо те, що, поєднуючись, слова беруть участь у формуванні когнітивного смислу цілого не просто на рівні лексичних значень, а на більш тонкому рівні когнітивних модусів значення” [15, с.310].

Те, що становило окремий відтінок значення слова чи було потенційно присвоєне йому на основі іншого, близького йому вербалізованого класу, може імплікувати новий зміст, визначати взаємодію семантичних ознак, коригувати співвідношення периферії і ядра інтенціоналу контрольного слова, “рематизувати” зміст висловлення.

Таким чином, когнітивна парадигма в художньому тексті дотична не лише до формування його “поняттєвого” рівня, характеристики денотата через диференційні, типові для певного класу предметів ознаки, але й до актуалізації компонентів змісту, наявних у предтексті (пресупозиції), а також тих, що імплікуються текстом і сприймаються як предметно-логічний наслідок, сформований текстом (постсупозиції). Вона ж допомагає виявити зв'язки, що не регламентуються умовами, а залежать від концептуальної бази читача, його емоційного стану і довільно пов'язуються з прочитаним (синсупозиції) [15, с.318-319], збагачуючи текст імпліцитним значенням.

Означені ретроспективні і проспективні імплікації, а також ті, що іменуються як синсупозиційні (можливі судження про певну ситуацію чи предмет, зображені в тексті), розширюють семантичні межі тексту, виступають одним із засобів формування його як дискурсу – динамічного утворення, в якому приховано взаємодіють семантичні, когнітивні, прагматичні й інші компоненти значення.

В процесі лінгвоаналізу виявити імпліцитні види семантизації, значеннєво й комунікативно “конфліктні” зони, “впізнати” в компонентах текстової структури одиниці, що сигналізують про підтекст, регламентують характер його сприйняття, підкреслюють ціннісну орієнтацію героїв, не просто.

Адже “диктоване” лінгвістичною парадигмою може підсилюватися або й нівелюватися іншою; те, що в рамках суто мовного підходу сприймається як зайве, другорядне, суперечливе, негативне, в межах, наприклад, філософського ракурсу може окреслюватися як закономірне, суттєве, значуще – таке, що розкриває природу об’єкта (ситуації), по-новому визначає перспективу його розвитку в тексті.

Так, глибоко проаналізувати окремі (іменовані постмодерністськими) тексти сучасної прози (90-ті роки) з погляду добору мовних засобів, їх функціонального навантаження в творенні образів буде неможливо без розуміння того, що таке постмодернізм, як він трактується у філософії, культурології, в літературознавстві, загалом, що таке постмодерністська парадигма і як вона проектується на мову художнього тексту.

Знання характеру “деконструктивного” мислення, деконструктивістських дискурсивних практик, підводить до розуміння стилістичної неоднозначності постмодерністського письма. Аналізуючи текст, читач

настроєний на те, що в постмодернізмі відсутня “стилева й концептуальна обов’язковість” [16, с.43], домінує еkleктика, “цитатність”, спонтанність, “тілоцентризм”, гра етимологіями, здатна замінювати концептуальність. Тут наявне нагромадження різноманітних смислів, підходів, які не сприяють достовірній орієнтації в культурі, мистецтві, в дійсності. “Джерела постмодерністських рефлексій не створюють і не відтворюють гармонії. В них подвоюються, потроюються і т.д. множаться без потреби сутності, забиваючи свідомість відтворюванням впізнаваних шаблонів і штампів” [16, с.43]. Постмодернізм – “це світ, в якому немає цілісності” [17, с.122], це світ гри, що допомагає “через художні форми узаконювати .. відчуження” [17, с.127] людини від себе і дійсності. “Постмодерністська структура роману схожа на китайську коробку чи російську матрешку. Пробираючись через коди смислів і проникаючи у все нові й нові розповідні структури, читач відчуває себе дезорієнтованим, розгубленим, але заінтригованим і тому готовим до розшифрування кодів” [18, с.64].

Говорячи про постмодернізм, його характер, учені акцентують на головному: він створює “передумови нової постановки проблеми свободи і відповідальності” [16, с.52], а звідси – й необхідність іншого словника, здатного виразити наміри письменника, відбивати нові концепції буття (“...те, що людина пише, повинно виходити за рамки її намірів. Саме в цьому таємничість літератури” [19, с.423]).

Постмодерністський ракурс не вичерпує філософської парадигми, однак він підкреслює, що художній текст стає змістово і лінгвістично більш відкритим, коли читач враховує і його дані.

У такому тексті годі дошукуватись чіткої ідеологічної, культурологічної, смислової позиції.

Домінує амбівалентність, іноді дотична до абсурду, незавершеність думки, “приземлена” експресивність тощо. Однак саме це дає можливість глибше зрозуміти текст, виступає його умовними координатами (читач уже наперед знає, чого можна сподіватися в такому тексті, його, можливо, менше шокуватимуть вульгаризми, лайливі слова, фрагменти синонімічних рядів, зорієнтованих не на “високі” стилі; він зможе швидше включитися у гру словом – іноді й “гру для гри”, “настроїтися” на інтертекст, прийняти як необхідність інший, не звичний тип відношень).

Постмодерністську парадигму не завжди коректно об’єднують з бахтінською діалогічністю (зокрема з його ідеями про “ігрове”, “карнавальне”), яку можна вважати окремою парадигмою, використовуваною багатьма науками, при аналізі різних явищ, не тільки суто мовних чи літературознавчих.

Які підстави такого зіставлення?

Насамперед те, що діалог – це завжди якесь відношення, взаємодія різних якостей, що породжує нове; по-друге, в діалозі виявляється сутність, що не має орієнтації лише на певну сферу чи окремий текст; по-третє, діалог невіддільний від розвитку (діалектики), тобто подієвості, здатної (завдяки своїй поліфонічності) імплікувати новий зміст, зорієнтований на багатозначність.

Все це, здавалось би, є і в постмодернізмі: особливістю постмодерністської парадигми є те, що вона пов’язує становлення названої філософської течії з якісними змінами в різних сферах політики, науки, культури, у мисленні суспільства, якому “властиві риси неоднорідності, нелінійності, біфуркаційності, плюралізму ... у поясненні матеріального і духовного світу

в цілому і окремих його явищ” [20, с. 96]. Однак різниця суттєва: постмодернізм як “інтелектуальна течія” [17, с.131] не містить критичного погляду на світ відчуження, він його приймає, утверджує художніми формами [21, с.27], він не орієнтований на цілісність світу, а бахтінська діалогічність спрямована на формування цілісності світу у його безмежності й незакінченості, тобто у них різні стратегії, хоч “тактичні” методики передбачають залучення схожих форм і категорій.

Зауваження стосовно вказаного співвідношення були б зайвими для курсу лінгвоаналізу, якби в ньому не аналізувались окремі сучасні тексти, означені вченими як постмодерністські, якби в цьому курсі не передбачався аналіз творів, у яких мовними засобами створюється комічне, іронічне, карнавальне, святкове, якби, аналізуючи будь-який текст, ми, зрештою, потенційно не “пропускали” його і через названі категорії, зокрема крізь призму карнавальності, гри, – діалогічності в широкому розумінні слова.

“Діалогічність і художній текст” – окрема проблема: сучасний підхід до лігвістичного аналізу тексту неможливий поза тим, щоб хоч певною мірою її не торкатися, бо глибший аналіз будь-якого художнього тексту спрямований насамперед на виявлення імпліцитних значень, розкриття засобів його вираження, а синтетичний метод М.Бахтіна якраз і базується на “багаторакурсній рефлексії, що включав ... діалогічний контрапункт смисловбачання” [22, с.45]. Згідно з ним, діалогічність – це не опозиція, а поліфонічність підходів, різноаспектність бачення образу; “метод Бахтіна дозволяє бачити внутрішню гармонію естетичного предмета, художнього образу” [22, с.49], формувати його у “всіх можливих вимірах: ... розширюючи і звужуючи горизонт,

віддаляючись у перспективу і повертаючись до минулого” [22, с.49].

Цей метод не суперечить уже усталеному розумінню того, що таке діалог, яка його структура, види, як він переломлюється в теорії мовленнєвих актів, формує динамічність у художньому тексті, які напрямки вивчення його дії в художньому тексті і крізь призму яких функцій можна характеризувати діалогові процедури [8, с.94-106].

Однак він, на нашу думку, містить той орієнтир парадигматичної багаторівневості, який “втягує” читача у співтворчість з автором, спрямовує дослідника не тільки в русло пошуку шляхів реалізації задуму письменника, а й допомагає “стягувати всі види інформації”, передбачати шляхи потенційного образотворення, нові ходи стикування уже відомих (“діючих” у тексті) смислів.

При аналізі художнього тексту принцип діалогічності конституює неоднорідність інтерпретацій, розширює бачення художнього об’єкта. Він виявляє себе на різних рівнях аналізу, зокрема й мовного. Наприклад, якщо аналізувати художній текст з погляду диктуму (об’єктивної інформації, закладеної у висловлюванні) і з погляду модальності, модусу (суб’єктивної інформації, що виражається ним), то лише їх “співдія” (діалогізування) розкриває органічний взаємозв’язок між Я-сферою і Ти-сферою поетичного тексту. При цьому виявиться, що в модусі представлені не лише значення, що сприймаються як “суб’єктивні”, але й закодована у них “адресна” інформація – наявна Ти-сфера, що “робить висловлювання адресованим”, включеним у “структуру засобів адресації” [23, с.147].

Взаємодія двох названих сфер формує моделі образів – і автора, і адресата (“характер вияву авторизації і адресації – важливий текстотвірний фактор”) [23, с.153],

не завжди явно виражених, однак для глибшого розуміння художнього тексту важливо виявити саме ці (імплицитні) значення, в процесі лінгвоаналізу враховувати діалогічність модусу й сукупність усіх значень і засобів вираження авторсько-адресатної парадигми.

Принцип діалогічності можна використовувати в художньому тексті і в дещо іншому аспекті – наприклад, при аналізі функціонального навантаження будь-якої мовної одиниці, яка акумулює різні типи інформації, що сприяють розкриттю певної ситуації (окремого предмета у ній). Так, фразеологізм у художньому тексті (як “текст у тексті” – В.Телія) містить інформацію семантичного плану (ідентифікує і позначає щось), прагматичного (виражає суб’єктивно-кваліфікуючі значення), факультативно-культурологічного (художньо-образне значення фразеологізму розглядається крізь призму культурно-національної компетенції мовця, значущості цієї одиниці в актуалізації стереотипів культурної самосвідомості, у здатності втілювати “у своєму образному змісті культурно значущі риси світобачення, виконувати роль культурних знаків при умові їх інтерпретації в тому чи іншому коді культури”) [14, с.247].

У кожному конкретному випадку розкривається різна “співдія” названих видів інформації, однак важливим є те, що вони включені у мовленнєві (комунікативно-дискурсивні) акти, сприяючи тексто- й образотворенню, і поза ними прочитання тексту не буде глибинним.

Тому у курсі лінгвоаналізу, на нашу думку, необхідно враховувати те, що “вноситься” не суто мовознавчими парадигмами як іншими ракурсами бачення об’єкта.

Врахування даних інших наукових парадигм “відіграє роль певного каталізатора, який не замінює... дисципліни і

не здатний це зробити, але який стимулює, прискорює їх власний рух, збагачує ... "генофонд" їх ідей" [24, с.177].

Включаючи художній текст в інтерпарадигматичні зв'язки (ми окреслили лише окремі аспекти можливого включення), читач тим самим розширює поле його потенційної актуалізації. В стратегії розвитку текстуальних подій він виявляє нові джерела інформації і прихованого маркування елементів, нові засоби образостворення.

Опираючись при лінгвістичному аналізі тексту на значеннєву наповненість сучасних наукових парадигм допоможе глибше пізнати художнє слово, взаємозв'язок його змісту і форми, по-новому відкриє поетичний світ митця.

1. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. – К.: Вища школа, 1984. – 175 с.
2. Винокур Г.О. Понятие поэтического языка // Винокур Г.О. О языке художественной литературы. – М.: Высшая школа, 1991. – С.24-31.
3. Пролеев С. Трепет проти страху: екзистенціальна помилка Авраама чи Сьорена К'єркегора // Українська К'єркегоріана. – Львів: Центр гум. досл. ЛДУ ім. І.Франка, 1998.
4. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое // Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое; Веселая наука; Злая мудрость: Сб-ник / Пер. с нем. – Мн.: 000 "Попурри", 1997. – С.5-318.
5. Карасев Л.В. Флейта Гамлета // Вопросы философии. – 1997. – № 5. – С.58-71.
6. Косарик М.А. К проблеме традиции и инновации в истории языкознания. Ренессансная и современная лингвистические парадигмы // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 9. – Филология. – 1995. – № 5.
7. Факторович А.Л., Руденко Д.И. Философия языка: к рефлексии над границами // Философия языка: в границах и вне границ (Ю.С.Степанов, П.Серио, Д.И.Руденко и др. – Х.: ОКО, 1993. – Т.І. – С.3-12.
8. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. – К.: "ArtEк", 1998. – 336 с.

9. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С.136.

10. Греймас А.Ж., Курте Ж. Семиотика. Объяснительный словарь теории языка // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С.438-489.

11. Ревзина О.Г. Язык и дискурс // Вестник Московского ун-та. – Сер.9, Филология. – 1999. – № 1. – С. 26.

12. Микешина Л.А. Специфика философской интерпретации // Вопросы философии. – 1999. – № 11. – С. 7.

13. Основы онтологии: Учебн. пособие / Под ред. Ф.Ф.Вяккерера и др. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997. – 278 с.

14. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и культурологический аспекты. – М.: "Языки русской культуры", 1996. – 288 с.

15. Никитин В.М. Курс лингвистической семантики. – С.-Петербург: Научный центр проблем диалога, 1996. – 760 с.

16. Тульчинский Г.Л. Слово и тело постмодернизма: От феноменологии невменяемости к метафизике свободы // Вопросы философии. – 1999. – № 11. – С.43-53.

17. Булавка Л.А., Бузгалин А.В. Бахтин: диалектика диалога versus метафизика постмодернизма // Вопросы философии. – 2000. – № 1. – С.119-131.

18. Соловьева Н.А. Вызов романтизму в постмодернистском британском романе // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 9. Филология. – 2000. – № 1. – С.64.

19. Беседы Х.Л. Борхеса с Антонио Каррисио // Борхес Х.Л. Письмена Бога. – М.: Республика, 1992. – С. 416-428.

20. Дротянко Л.Г. Социокультурная детерминация фундаментальных и прикладных наук // Вопросы философии. – 2000. – № 1. – С. 96.

21. Иноземцев В.Л. Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии // Вопросы философии. – 1998. – № 9. – С.27-37.

22. Евтушенко Р.А., Пронякин В.И. Рефлексия и метод в эстетике М.Бахтина // Бахтинология: Исследования, переводы, публикации. К столетию рождения Михаила Михайловича Бахтина (1895-1995). – СПб.: Алетейя, 1995. – С.43-50.

23. Шмелева Т.В. Диалогичность модуса // Вестник Моск. ун-та. – Сер.9. – Филология. – 1995. – № 5. – С. 147-156.

24. Князева Е., Туробов Л. Единая наука о единой природе // Новый мир. – 2000. – № 3. – С. 161-178.

ВИВЧЕННЯ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ УСКЛАДНЕНОЇ СТРУКТУРИ В ШКОЛІ ТА ВУЗІ

Складність проблеми про багатокomпонентні поліпредикативні структури пояснюється різними підходами вчених до тлумачення вихідних структур – елементарних складних речень (складносурядних, складнопідрядних та складних безсполучникових), різними їх класифікаціями у шкільних та вузівських граматиках. Аналіз “складних синтаксичних конструкцій” у підручниках надзвичайно лаконічний, неповний, не відзначається логічністю й

завершеністю. У плані ж складності синтаксичного аналізу саме ці речення становлять певні труднощі, найчастіше пропонуються учням та студентам для розбору в екзаменаційних білетах, у конкурсних та олімпіадних завданнях.

Вважаємо, що це питання вимагає особливої уваги, по-перше, тому, що ускладнені складні речення надзвичайно поширені в усному і писемному мовленні; по-друге, тому, що варто врахувати всі ті напрацювання вчених в галузі синтаксису складного речення, які маємо останнім часом, щоб учення про ускладнені складні речення набуло стрункості й повноти.

Важливо констатувати, що вчені дійшли висновку про особливий статус складних багатокomпонентних речень як самостійних синтаксичних одиниць, позначених специфікою структури та семантики, що завершують формування найвищого рівня синтаксичних одиниць у граматичній системі української мови, а не становлять складних контамінацій простих речень чи їх поєднань.

Мета нашого дослідження – з’ясувати закономірності будови й функціонування різних типів **складних речень ускладненої структури**, окреслити суть поняття “структурне і семантичне ускладнення складних речень”, узагальнити специфічні особливості ускладнених складних речень різних типів, запропонувати їх класифікацію.

Складні багатокomпонентні речення визначаються по-різному:

- “ускладнені складні речення” (рос. мовознавець Г.Гаврилова) [2];

- “складні речення ускладненого типу” (М.Симулик) [14];

- “багатокomпонентні складні речення” (Г.Калашникова, К.Шульжук) [5;17];

- “багаточленні складні речення” (Б.Кулик) [9];

- “складні синтаксичні конструкції” (В.Кононенко) [8];

- “складні поліпредикативні речення” (А.Стрільська) [15];

- “багатоскладні речення” (О.Падучева) [11].

Вважаємо, що названі терміни є синонімічними, оскільки вони відображають якусь особливість цих структур. Термін “ускладнені складні речення”, на нашу думку, є найбільш вдалим, оскільки він найточніше відображає **суть** поняття; крім того, як ми знаємо, у мовознавстві уже закріпилося поняття “просте ускладнене речення”, так само пов’язане з ускладненням структури і семантики простих речень.

Ускладнені складні речення виникли дуже давно. Вони фіксуються у найдавніших писемних пам’ятках Київської Русі, в українських грамотах XIV ст. Проте, як вважають мовознавці, особливо активно почали використовуватися складні синтаксичні конструкції з

XVII ст., у період формування української граматичної системи речень на національній основі.

Складні синтаксичні конструкції – це, безперечно, продукт історичного розвитку мови: від складних безсполучникових поєднань до сполучникових утворень, серед яких виділилися сполучникові складносурядні й складнопідрядні речення з розгорнутою системою сполучних засобів зв'язку. Ускладнення речень пов'язане з вираженням складних думок, з ускладненням людського мислення.

Усе, що відбувається у мові, – зазначав О.Потебня, – “може бути зрозуміле лише як наслідок ускладнення думки” [12, с.83]. Учений намітив також два шляхи розвитку складного речення: 1) з'єднання двох простих речень шляхом сурядності, з чого потім постала підрядність; 2) розвиток складнопідрядного речення на основі простих речень, ускладнених дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами, відокремленими прикладками тощо [13, с.203-317]. Погляди О.Потебні на розвиток складного речення від паратаксису до гіпотаксису лягли в основу подальшої розробки питань складного речення.

Правда, К.Шульжук, дослідник багатокомпонентних речень сучасної української мови вважає, що “не слід думати, нібито з розвитком мислення структура речення все більше ускладнюється. Разом з деяким ускладненням будови речення відбувається і його ущільнення за рахунок передачі того самого змісту кількома реченнями тощо” [18, с.46].

Як уже зазначалося, у курсах синтаксису складного речення зазвичай увагу зосереджено на реченнях, так би мовити, класичного зразка – елементарних складних реченнях, тобто таких, що складаються переважно з двох

предикативних частин, поєднаних в одне структурне, семантичне й інтонаційне ціле сполучниковим чи безсполучниковим зв'язком на основі граматичної рівнозначності або граматичної підпорядкованості однієї частини іншій. У зв'язку з цим і поділяються складні речення на сполучникові (складносурядні та складнопідрядні) і безсполучникові.

За змістом складні синтаксичні конструкції наближаються до надфразних єдностей, тобто сполучень речень, об'єднаних спільною темою. Окремі багатокомпонентні речення сягають до тридцяти предикативних частин, можуть утворювати завершений твір (найчастіше поетичний), оформлений одним реченням.

Проте у мовленні частіше використовуються такі поліпредикативні комплексні структури, до складу яких входить три і більше предикативних частини (найчастіше 3-7), що становлять єдине структурне, смислове й інтонаційне ціле. Відразу зазначимо, що в самій природі складних елементарних речень закладено “здатність ускладнюватися новими предикативними одиницями”. Зокрема так вважає Г.Калашникова, дослідниця багатокомпонентних речень складних речень російської мови [5, с.4].

Питання про межі розгортання складних синтаксичних структур у зв'язку з об'єктом інформації так само достатньо не з'ясоване. Воно пов'язане з теорією мовленнєвої діяльності, як також з теорією інформації, з пошуками оптимальних умов для передачі різних типів повідомлень, розмірковувань тощо [див про це: 20, с.136-152; 21, с.163-178].

Складне речення як комунікативна одиниця набуло структурного і семантичного ускладнення “шляхом подальшої взаємодії з простими реченнями і завдяки

встановленню взаємовідношень, взаємозв'язків, взаємопроникнення між складносурядними, складнопідрядними і безсполучниковими складними реченнями, їх типами, видами і різновидами” [6, с.269].

Питання про структурне й семантичне ускладнення складних речень остаточно не з'ясоване. Дещо розмите і саме поняття “складне багатоконпонентне речення”, його співвідношення з поняттями “складне речення”, “граматичне речення”, “надфразна єдність” тощо. Багатоконпонентне речення тлумачиться то як єдине семантико-граматичне й інтонаційне ціле (“від крапки до крапки”), то як текстове поєднання речень, об'єднаних темою (К.Шульжук у монографії “Складні багатоконпонентні речення в українській мові” наводить і такі приклади: “*І витягує окуляри. На стіл кладе. Хоч і знає, що я окулярів не ношу*” (І.Сочивець) [Див.: 17, с.63], тобто надфразну єдність).

Останнім часом учені все частіше почали протиставляти поняття “**елементарне складне речення**” і “**ускладнене складне речення**”.

Елементарні складні речення – це двочастинні поліпредикативні структури, поєднані сполучниковим (сурядним, підрядним) чи безсполучниковим зв'язком. Виняток становлять хіба що складносурядні та складні безсполучникові речення відкритої структури, які нагадують перелік сурядних словоформ, що становлять незамкнений ряд, виражаючи єднальні відношення одночасності або часової послідовності, наприклад: *Тяжких дерев стривожені ряди Загомоніли раптом, затремтіли, І довгі трави стебла похилили, І покотилася недобра вість, І змовкло все* (М.Рильський). Неускладненими вважаємо і складносурядні речення відкритої структури, що передають розділові відношення

(чергування подій), як-от: *То вітерець дихне по ниві, То коник в житті засюрчить, То радісно бджола з добутком, злетівши з квітки, задзижчить* (Л.Глібов). Проте у реченні *І колишеться м'ята, і тремтить далина, і доріг тих багато, А вітчизна – одна* (А.Малишко) спостерігаємо не лише семантичне, але й структурне ускладнення. Це складносурядне речення складається з чотирьох предикативних частин відкритої і закритої структури, що передають єднальні та протиставні відношення.

Таким чином, ми стикаємося з проблемою моделювання різних типів комплексних синтаксичних структур. Цієї проблеми, зокрема, торкається Ю.Коваленко [7]. Найкраще розроблене питання про складні багатоконпонентні речення, на нашу думку, у докторській дисертації К.Ф.Шульжука, в якій автор намагається встановити формально-граматичні моделі ускладнених структур з урахуванням взаємодії семантичного та синтаксичного аспектів, виділяє центральні і периферійні моделі, центральні і периферійні семантико-синтаксичні відношення [19, с.2].

Взаємозв'язок структури й семантики складних речень як цілісних граматичних одиниць формують передусім змістові відношення кожної предикативної частини, що передають фрагмент складної думки (предикативна частина, як відомо, позбавлена самостійної комунікативної функції й окремого інтонаційного оформлення, а існує лише як компонент складного речення), а також синтаксичні відношення між предикативними частинами, формальним виразником яких є **функтив** – сполучний засіб (сполучник чи сполучне слово) та **інтонація** – так само досить важливий фактор оформлення семантико-синтаксичних відношень, переду-

сім недиференційованих, у складних безсполучникових поєднаннях предикативних частин.

Будь-яка синтаксична структура передбачає зв'язність і цілісність її елементів сіткою відношень, які на формально-синтаксичному рівні визначаються як *єднальні, розділові, протиставні, градаційні, пояснювальні, з'ясувальні (об'єктні), атрибутивні, темпоральні, детерміновані (причини, умови, допусту, мети, наслідку)* тощо. Характер семантико-синтаксичних відношень у складному реченні безпосередньо впливає на **відкритість/закритість, гнучкість/негнучкість, розчленованість/нерозчленованість** структури складних речень.

Визначальним для типів структури складних речень вважаємо поділ **на відкриті і закриті структури**, що охоплює всі відомі різновиди сполучникових і безсполучникових складних речень. Усі складнопідрядні речення характеризуються закритістю структури, оскільки головна і підрядна частини перебувають у відношеннях граматичної залежності. Що ж до складносурядних і складних безсполучникових речень, то вони можуть мати або відкриту структуру (з однотипним ланцюжком предикативних частин, який можна продовжувати), або закриту структуру, подібну до структури складнопідрядних речень, передаючи умовно-результативні, причиново-результативні, пояснювальні та інші відношення, які простежуються в усіх типах складних речень – складнопідрядних, складносурядних і складних безсполучникових.

Наприклад: *Кораблі набрали повного ходу – небезпечне місце треба було обминати якнайшвидше* (Д.Ткач) – складне безсполучникове речення закритої структури (відношення обґрунтування, пояснення); *Небезпечне місце треба було обминати якнайшвидше – і*

кораблі набрали повного ходу – складносурядне речення закритої структури з єднально-причиново-результативними відношеннями (відношеннями обґрунтування, пояснення); *Кораблі набрали повного ходу, тому що небезпечне місце треба було обминати якнайшвидше* – складнопідрядне речення з підрядною частиною причини (відношення обґрунтування, що зумовлює дію головної частини).

Формально-семантичні співвідношення між наведеними реченнями засвідчують їх взаємозамінність і номінативно-функціональну рівнозначність (корелативність) при збереженні відтінків значення (як синтаксичних синонімів). Тому при аналізі синтаксичної природи ускладнених складних речень важливо враховувати, на нашу думку, такий критерій як **однотипність/різностипність** семантико-синтаксичних відношень між предикативними частинами.

На особливість структури складносурядних речень з єднальними відношеннями, що можуть поєднувати більше, ніж дві складових частини, вказує А.Грищенко у монографії “Складносурядне речення в сучасній літературній мові”. Кількість їх “може збільшуватись у разі потреби за рахунок приєднання інших складових частин, які подають нові відомості про відповідну картину об'єктивної дійсності” [3, с.137]. Складносурядні речення з однотипними єднальними відношеннями, що становлять незамкнений ряд, ми не вважаємо ускладненими структурами навіть за умови, коли вони складаються з трьох і більше предикативних частин.

Неускладненими щодо структури можна вважати і складносурядні речення з розділовими відношеннями, зміст яких “полягає у взаємовиключенні фактів, але з чітким додатковим відтінком значення: поєднані складові

частини виражають дві (або більше) можливості, з яких у даній ситуації, щодо іншої можливої дії, може здійснюватися будь-яка” [3, с. 138]. Напр.: *Чи щось сказати хоче, чи так душа болить, чи розгнівалась на когось, чи все разом бентежить в її вразливій натурі* (М.Шумило).

Розділові сполучники в складносурядних реченнях реалізують два різновиди відношень: 1) перелік подій чи явищ, що взаємно виключаються (або ... або...; чи... чи...; не то... не то...), та 2) перелік подій чи явищ, які чергуються, змінюють одні одних, відбуваються по черзі (*то...то... , чи то... чи то...*). Безперечно, вони утворюють незамкнений ряд з трьох і більше предикативних одиниць, поєднаних розділовими сполучниками, частіше це речення із значенням чергування подій, як-от: *То іволга у пісні їх дзвенить, То хлопчик, кличучи, свистить, То соловейко розсипає трелі, То колесо намазане скрипить* (М.Рильський).

Проте поєднання в одному реченні розділових відношень з еднальними ми розглядаємо як факт структурно-семантичного ускладнення, тобто вважаємо таке речення багатоконпонентним (складносурядним ускладненої структури).

Семантико-синтаксичне ускладнення складних речень формують такі фактори:

1) протиставлення **сполучникового і безсполучникового зв'язку**, кожен з яких має свою специфіку в передачі *диференційованих*, маркованих засобом зв'язку – сполучником чи сполучним словом, або *недиференційованих* (при безсполучниковому зв'язку) відношень;

2) протиставлення **сурядного і підрядного зв'язку** як граматично рівноправного і граматично підпорядкованого; на їх основі виникають неоднорівні (внутрішньо диференційовані) відношення;

3) протиставлення **відкритості/закритості структури** в межах складносурядних та складних безсполучникових речень; відкриті структури становлять незамкнений ряд предикативних одиниць, а закриті структури відзначаються **взаємозалежністю** двох предикативних частин та семантико-синтаксичних відношень;

4) протиставлення **однотипності/різностипності синтаксичних відношень** у межах структури складного речення.

На основі цих факторів можемо запропонувати такі **основні критерії** виділення складних ускладнених речень як окремої синтаксичної одиниці:

1. Три і більше предикативних одиниць (частин) у структурі складного речення. Цього принципу дотримується більшість мовознавців, в тому числі й К.Шульжук. Проте кількісний показник (три і більше предикативних частин), на нашу думку, не може бути єдиним.

2. Багатомірність розчленування багатоконпонентних речень на інші одиниці, серед яких обов'язково наявне одне складне, яке може ускладнюватися.

Порівняймо: *Не рад явір хилитися – вода корінь мие, не рад козак журитися – саме серце ние* (Т.Шевченко). З цього речення вичленовуємо аж три складних: *“Не явір хилитися, не рад козак журитися”* (складне безсполучникове речення відкритої структури); *“Не рад явір хилитися – вода корінь мие”*, *“Не рад козак журитися – саме серце ние”* – (складні безсполучникові речення закритої структури).

3. Наявність детермінуючих, взаємопов'язаних синтаксичних відношень між частинами складного речення. Особливо виразно виявляється взаємопов'язаність відношень у складнопідрядних реченнях. Проте спостерігаємо такі відношення і в складносурядних

та складних безсполучникових реченнях закритої структури.

4. Різнотипність/однотипність синтаксичного зв'язку між частинами складної синтаксичної конструкції, тобто сурядність, підрядність чи безсполучниковість (хоч цей критерій також не є визначальним, основним).

5. Однорідність/неоднорідність складу предикативних частин. Термін "однорідність" не зовсім вдалий через свою багатозначність. У поняття "складні речення однорідного чи неоднорідного складу" вкладається передусім одно- чи різнофункціональність предикативних частин.

6. Однотипність/різнотипність синтаксичних (семантико-синтаксичних) відношень між частинами складного речення.

Потрібно сказати, що у визначенні критеріїв для окреслення типів складних синтаксичних конструкцій немає чіткості, як немає чіткого розуміння принципів ускладнення структури складного речення взагалі. На цьому позначилася, по-перше, нерозробленість питання про класифікацію складних речень (складносурядних, складнопідрядних, складних безсполучникових), різне їх тлумачення у шкільних та вузівських підручниках. По-друге, об'єктом лінгвістичного аналізу ці речення стали порівняно недавно, з 50-х рр. ХХ ст., коли було виділено складне речення як окрему (самостійну) синтаксичну одиницю.

Дехто з мовознавців вважає, що ускладнення, хоч і означає розвиток структури того чи іншого типу складного речення, проте не призводить до виникнення зовсім нових семантико-синтаксичних зв'язків та відношень. Тому, на думку М.Каранської, наприклад, "немає мотивів ставити перед собою завдання про окрему

класифікацію складнопідрядних речень ускладненої будови, про поділ їх на свої типи" [6, с.331].

Враховуючи критерії формування ускладнених складних речень та беручи до уваги те, що граматична специфіка будь-якого складного речення виникає внаслідок складної взаємодії структурних одиниць (предикативних частин), спробуємо виділити такі основні їх типи:

1) ускладнені складносурядні речення:

а) відкритої структури з різнотипними відношеннями;

б) відкритої і закритої структури;

в) закритої структури;

2) ускладнені складнопідрядні речення:

а) з послідовним підрядним зв'язком;

б) з супідрядним зв'язком;

в) з супідрядно-послідовним зв'язком;

3) ускладнені складні безсполучникові речення:

а) відкритої і закритої структури;

б) закритої структури з різнотипними відношеннями;

4) речення з різними типами синтаксичного зв'язку:

а) речення з сурядним та підрядним зв'язком;

б) речення з сурядним та безсполучниковим зв'язком;

в) речення з підрядним та безсполучниковим зв'язком;

г) речення з сурядним, підрядним та безсполучниковим зв'язком.

1. Ускладнені складносурядні речення

Ускладнення будови складносурядних речень досить різноманітне. Найпростішими структурами є речення,

пов'язані сурядними сполучниками різних розрядів. Найчастіше спостерігаємо такі поєднання сполучників в ускладненому складносурядному реченні: *і... і; але ... і; і ...але; а ...і; і... а; та... і, і... та; проте... і; чи... але* тощо.

Між предикативними частинами таких речень встановлюються темпорально-протиставні відношення; єднально-розділові, протиставно (зіставно)-причиново-наслідкові тощо.

Наприклад: *Виразніше чулися звуки музики, але враз вони стихли, і у вухах шумів лише вітер* (М.Трублаїні); *Малих почали відправляти додому, проте до Лесі і Михайлика, мабуть, як до чужих, нікому не було діла, і вони вільно все спостерігали* (М.Олійник); *Спочатку не побачив нічого, тільки якусь темінь, а потім темінь трошки порідшала, й на дні її загойдалися дві маленькі зірочки* (Ю.Мушкетик); *І на оновленій землі врага не буде супостата, а буде син, і буде мати, і будуть люде на землі* (Т.Шевченко).

Ускладнені складносурядні речення поділяються на три типи:

1) відкритої структури з різнотипними відношеннями (єднально-розділовими), як-от: *То хмарка набіжить, і бризне дощ краплистий, Ясною вільгістю оббризкавши цвітінь, То сонце вигляне яскраво-променисте, І знов сховається, і знову дощ і тінь* (М.Рильський);

2) відкритої і закритої структури з різнотипними відношеннями: *Все наче уляглося, але з району прислали комісію, і знову почалось розслідування, і знову розпочалися бесіди* (З журналу);

3) закритої структури з різнотипними відношеннями: *Не тільки жайворонки нас, мене й товаришів, стрічали, але й гречки в той самий час рожевим*

голосом співали, а ми все йшли й не помічали оцю красу в ранковий час (М.Рильський).

II. Ускладнені складнопідрядні речення

Серед моделей речень зі складнопідрядною структурною основою виділяються такі підтипи:

1) речення з послідовною (однорідною чи неоднорідною) підрядністю, напр.: *Андрієві дивно, що він вперше сьогодні побачив, які справді маленькі, загублені в садах села* (М.Коцюбинський). *Одного дня Ольга Петрівна виявила, що з вішалки, яка стояла в коридорі, зник старий піджак* (М.Олійник);

2) з однорідною одночленною та різночленною супідрядністю, напр.: *Та ось я вже чую, як рокочуть мотори на далеких гонах, бачу, як виблискує проти сонця гартована сталь найдосконаліших машин, як стеляться зелені міжряддя з стрічками розпушеного чорнозему* (І.Цюпа);

3) з неоднорідною різночленною супідрядністю, напр.: *Щоб бути гідним продовжувачем справедливої справи батьків, дідів і прадідів, треба насамперед знати свою батьківщину, той край, у якому ти народився і виріс* (І.Цюпа);

4) з послідовною підрядністю і однорідною супідрядністю, напр.: *І знали ми, що там далеко десь у світі, Який ми кинули для праці, поту й пут, За нами сльози ллють мами, жінки і діти, Що други й недруги, гнівнії та сердиті, І нас, і намір наш, і діло те кленуть* (І.Франко);

5) з неоднорідною супідрядністю та послідовною підрядністю, напр.: *Мати не могла сповістити Іванові того, що трапилося, бо не знала, як йому про все написати* (З часопису);

б) з послідовною підрядністю та однорідною й неоднорідною супідрядністю, напр.: *Той, кому доводилось брати участь або хоч спостерігати велику лихоманку наступу, згадає, як швидко летить час в останню ніч, яка величезна кількість справ вимагає свого завершення раніше, ніж командир має право доповісти вищестоящій інстанції про повну готовність* (Ю. Яновський).

У розвитку складних речень ускладненої будови беруть участь усі без винятку складнопідрядні речення. Структурно-семантичне ускладнення здійснюється таким чином: 1) вводяться однорідні частини (підрядні чи головні) з одночленним чи різночленним підпорядкуванням; 2) вводяться підрядні частини послідовним зв'язком; 3) комбінуються різні типи підрядної залежності предикативних частин.

III. Ускладнені складні безсполучникові речення

Граматична специфіка в будь-якому реченні виникає внаслідок взаємодії структурних одиниць (складових частин), яким властиві виразні ознаки внутрішньої граматичної оформленості. Тому ототожнення сполучникового (сурядного та підрядного) зв'язку з безсполучниковим збіднювало уяву передусім про складні безсполучникові речення як окремий тип речень, наділених специфікою лінгвального статусу як щодо їх структури, так і щодо семантики. З цього приводу О. Мельничук у відомій праці "Розвиток структури слов'янського речення" писав: "Наявність у мові значної кількісної переваги сполучникових складносурядних і складнопідрядних речень над реченнями безсполучниковими зумовила зближення відповідних смислових різновидів безсполучникових складних речень за чисто

семантичними (не граматичними) ознаками з сполучниковими реченнями – складносурядними чи складнопідрядними. Але й у цих умовах цілковите ототожнення багатьох прикладів безсполучникових складних речень з певними різновидами сполучникових складних речень, особливо складнопідрядних, виявляється неможливим" [10, с. 192].

Цей важливий висновок підтверджено ґрунтовним дослідженням структури та семантики складних безсполучникових речень, запропонованим у монографії С. Дорошенка [4], а також у працях російських мовознавців, зокрема В. Белошапкової [1], яка виділила в межах цих конструкцій речення відкритої і закритої структур; серед закритих – типізовані і нетипізовані речення.

Ускладнення структури складного безсполучникового речення відбувається комбінуванням предикативних частин відкритої і закритої структури з властивими їм різноманітними семантико-синтаксичними відношеннями, а також поєднанням трьох предикативних частин. Наприклад: *Не завидуй багатому: багатий не знає ні приязні, ні любові – він все те наймає* (Т. Шевченко). *Млин меле – мука буде, язик меле – лихо буде* (Нар. творчість).

При визначенні ускладненості складносурядних і складних безсполучникових речень дехто з мовознавців вважає основним – кількісний критерій, тобто тричленні (тричастинні) речення вважаються ускладненими (К. Шульжук, С. Дорошенко). Ми вважаємо основним критерієм ускладненості складних безсполучникових речень поєднання різнотипних семантико-синтаксичних відношень, що виникають при недиференційованому (безсполучниковому) зв'язку. Наприклад: *Починається оранка – ти переживаєш, починається сімба – теж,*

урожай – та сама картина (М.Стельмах). У наведеному реченні спостерігаємо різнотипні семантико-синтаксичні відношення: єднальні і часові.

Комбінацію з'ясувально-єднальних відношень спостерігаємо в такому реченні: *Поглянь: уся земля тремтить в палких обіймах ночі, лист квітці рвійко шелестить, траві струмок воркоче* (О.Олесь).

IV. Ускладнені складні речення з різними типами синтаксичного зв'язку

Серед типів складних ускладнених речень з різними типами зв'язку виділяються такі речення:

- 1) з сурядним і підрядним зв'язком;
- 2) з сурядним та безсполучниковим зв'язком;
- 3) з підрядним та безсполучниковим зв'язком;
- 4) з сурядним, підрядним та безсполучниковим зв'язком.

1. Складні ускладнені речення з сурядним і підрядним зв'язком

Ці структури найбільш поширені серед речень з різними типами зв'язку. Вони багатомірні. За характером зовнішнього і внутрішнього рівня членування виділяються такі різновиди цих конструкцій:

- 1) речення з сурядним зв'язком відкритої структури та підрядністю;
- 2) речення з сурядним зв'язком закритої структури та підрядністю.

Підрядний зв'язок реалізується в поєднанні з сурядним як супідрядний чи послідовний, утворюючи різноманітні структури, в яких переважаючою основою для ускладнення виступає або сурядність, або підрядність.

К.Шульжук називає такі речення полізв'язковими, виділяючи 2 типи:

- 1) речення з складносурядною структурною основою;
- 2) речення з складнопідрядною структурною основою.

Наприклад:

1) *Голос у неї зривається, і дівчина відвертається, щоб не бачили, як течуть сльози по її обличчю* (О.Полторацький);

2) *Настала пора мінливого сонця і мінливої води, коли, прокидаючись, блакитнаво задихала земля, коли над нею у лісах і яругах святими німбами засвітився ліщиновий тилок, а в небі обізвалися журавлині сурми* (М.Стельмах).

Як бачимо, це речення з різними комбінаціями синтаксичних зв'язків і синтаксичних відношень. Важливо простежити і реалізацію в ускладнених реченнях цього типу відкритих і закритих рядів сурядних предикативних частин, що впливають на кількісний вияв і довжину структури. Наприклад:

1) речення з сурядністю відкритої структури та підрядністю:

* Такий вид імпліцитності виникає внаслідок цілеспрямованого використання відповідних засобів, наявних у стилістичній підсистемі мови. Це насамперед тропи, фігури, що ґрунтуються на переносності і, завдяки, притаманній їм багатозначності, активізують формування підтексту. Існують також соціальні способи конструювання останнього, за яким простежується поєднання різних стилістичних прийомів вербалізації думок (езопівська мова). Змодельований імпліцитний зміст – характерна риса деяких художніх жанрів (байка та под., фольклорні твори, наприклад фраземи народного походження). Поряд із цим він виступає помітним і постійним компонентом змістових структур багатьох літературних форм, міфологічних творів, а також текстів, що обслуговують інші сфери соціального спілкування.

а) *Кожен по-своєму відштовхує од себе недобрі крижсини минулого, і рідко хто, навіть через довгі роки, признається, що колись і в нього було багато гніву, а мало великодушності* (М.Стельмах). – речення з сурядною структурною основою;

б) *Як почне, бувало, Василько читати “Катерину” або “Тополю”, серце німіє і сльози набігають на очі* (І.Цюпа). – речення з підрядною структурною основою;

2) речення з сурядністю закритої структури та підрядністю:

а) *Ні, любий, я тобі не дорікаю, а тільки смутно, що не можеш ти своїм життям до себе дорівнятись* (Леся Українка). – речення з сурядною структурною основою;

б) *Це був не знайомий мені досі душевний стан, коли, здається, тіло втрачає вагу і ти весь у владі одного почуття* (І.Багмут). – речення з підрядною структурною основою.

Ми вважаємо, що сурядність і підрядність, хоч і є основними типами синтаксичного зв'язку у складних речень, не можуть бути рівноправними у поєднанні (обов'язково один із цих типів є визначальним, а інший – супровідним, ускладнюючим). Тобто ускладнені речення з сурядністю та підрядністю, це, по-суті, два типи речень:

1) складносурядне, ускладнене підрядним зв'язком;

2) складнопідрядне, ускладнене сурядним зв'язком.

Кількісний принцип тут є лише допоміжним.

2) Ускладнені складні речення з сурядним та безсполучниковим зв'язком

Як ми уже зазначали, принцип розрізнення сполучникового та безсполучникового зв'язку та різних відношень, що передаються цими реченнями, дає підстави виділити в окремий різновид ускладнених структур речення названого типу. У таких реченнях спостерігаємо

найрізноманітніші комбінування структури та семантико-синтаксичних відношень. Вважаємо, що можна виділити серед них два типи речень:

1) речення з провідною складносурядною основою, ускладненою безсполучниковістю, як-от: *Надворі ще не сіріло, а в хаті вже ранок: топилася піч, хазяйка пекла пиріжки з картоплею, старий дід порався, лагодячи чоботи* (І.Багмут);

2) речення з провідною основою складного безсполучникового речення, ускладненого сурядністю, напр.: *Одначе й тепер є старому відрада: кладу руки на вулик – і маю музику, кладу очі на зорі – і маю втіху* (М.Стельмах). *Минула ніч, настав уже й день, а ніякого розпорядження ні від кого не поступало* (П.Панч).

3) Складні ускладнені речення з підрядним та безсполучниковим зв'язком

Визначальною у цьому типі сполучниково-безсполучникових утворень є переважно безсполучниковість. Підрядні частини, що ускладнюють структурну основу складного безсполучникового речення, включаються в середину структури або додаються в кінці, як-от:

Матері забудь не можу, скрізь, на що я тут не гляну – чи на ліс, чи на поляну, – бачу її душу гожу, чую вимову кохану (П.Тичина). *Навесні лівий берег затоплюється водою, вона не сходить і тоді, коли беруться пухнастим листячком верби та вільхи, затоплені тією водою чи не по верхівки* (Є.Гуцало).

Рідше ведучою (визначальною) в ускладнених складних реченнях є підрядна основа, ускладнена безсполучниковим поєднанням предикативних частин, як-от:

Люблю ясновидців! Отих, що каркають тобі вслід без жодного ризику: повернешся після битви з щитом – привітають; принесуть на щиті – обіллять тебе брудом (І.Муратов).

4) Складні ускладнені речення з сурядним, підрядним та безполучниковим зв'язком

Мінімальною структурою таких речень є чотирикомпонентна структура. Здебільшого ж такі поєднання є надзвичайно розгалуженими, зі складним переплетенням семантико-синтаксичних відношень, з різними рівнями “зовнішнього” і “внутрішнього” членування. Наприклад: *Сон літньої ночі колись мені снився, коротка та літня нічка була, і сон був короткий, – він хутко змінився і зник, як на сході зоря розсвіла* (Леся Українка). *І та мелодія не може заніміти: не раз, як тільки лист од вітру зашумить чи блиснуть проти сонця ярі квіти, вона зненацька в думці забринить* (Леся Українка).

Таким чином, на основі поєднань різних типів синтаксичних зв'язків та семантико-синтаксичних відношень будуються досить складні синтаксичні конструкції (складні речення ускладненої структури), що передають розгорнуті висловлювання з різноманітними “ходами” й “переходами” складної думки.

1. Белошапкина В.А. Сложное предложение в современном русском языке. – М.: Просвещение, 1967. – 160 с.
2. Гаврилова Г.Ф. Усложненное сложное предложение в русском языке. – Ростов – н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1979. – 228 с.
3. Грищенко А.П. Складносурядне речення в сучасній українській літературній мові. – К.: Наук. думка, 1969. – 155 с.
4. Дорошенко С.І. Складні безполучникові конструкції в сучасній українській мові. – Х.: Вища шк. Вид-во при Харк. ун-ті, 1980. – 152 с.
5. Калашникова Г.Ф. Многокомпонентные сложные предложения в современном русском языке. – Х.: Вища шк., 1979. – 159 с.
6. Каранська М.У. Синтаксис сучасної української літературної мови. – К.: Либідь, 1995. – 312 с.
7. Коваленко Ю.Ф. Комплексные синтаксические структуры / Научные сообщения за 1963 год (серия гуманитарных наук. – Ростов: Изд. Ростовского ун-та, 1964. – С. 72-76).

8. Кононенко В.И., Брицын М.А., Ганич Д.И. Русский язык. – К.: Вища шк., 1978. – 431 с.

9. Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови: Синтаксис. – 2-ге вид. – К.: Рад. шк., 1965. – Ч.2. – 283 с.

10. Мельничук О.С. Развитие структуры слов'янського речення. – К.: Наук. думка, 1966. – 324 с.

11. Падучева Е.В. О структуре многосоставных сложных предложений в русском языке // Лингвистические исследования по общей и славянской типологии. – М., 1966. – С. 141-165.

12. Потеня А.А. Из записок по русской грамматике. – М.: Учпедгиз, 1958. – Т. 1-2. – 536 с.

13. Потеня А.А. Из записок по русской грамматике. – М.: Учпедгиз, 1968. – Т. 3. – С. 203-317.

14. Симулик М.В. Складні речення ускладненого типу в сучасних слов'янських мовах. – Ужгород, 1974. – 80 с.

15. Стрельская А.М. О становлении полипредикативных сложных предложений мотивировочного характера в русском литературном языке XVIII века // Структура сложных полипредикативных предложений. – Калинин, 1980. – С. 91-95.

16. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / За заг. ред. І.К.Білодіда. – К.: Наук. думка, 1972. – 515 с.

17. Шульжук К.Ф. Складні багатокомпонентні речення в українській мові. – К.: Вища шк., 1986. – 183 с.

18. Шульжук К.Ф. Складне речення в українській мові: Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1989. – 135 с.

19. Шульжук К.Ф. Сложные многокомпонентные предложения в украинском языке: Автореф. дис. ...доктора филол. наук. – К., 1989. – 34 с.

20. Юрченко В.С. О взаимосвязи мышления, языка и речи на коммуникативном уровне // Язык и мышление. – М.: Наука, 1967. – С. 136-152.

21. Ярцева В.Н. Пределы развертывания синтаксических структур в связи с объемом информации // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. – М., 1969. – С. 163-178.

ЛІНГВІСТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕКСТУ: ПРОБЛЕМА ПІДТЕКСТУ ТА ПСЕВДОПІДТЕКСТУ

Розширення і збагачення внутрішнього світу молоді, зокрема студентської та учнівської, значною мірою зумовлене її ставленням до надбань національної та світової культури, до яких належать високохудожні зразки словесної творчості – прозові, поетичні тексти. Сприйняття художньої літератури, вивчення якої розпочинається в школі, не як обов'язкової навчальної дисципліни, а як джерела естетичної насолоди, джерела, що сприяє пізнанню потаємних глибин людського життя, самопізнанню, самовихованню особистості, багато в чому залежить від учителів-філологів. Якщо вони володіють умінням проникати в складну змістову структуру художніх творів, осягати багатогранну інформацію, закладену в текстах, і доносити її до учнів, то, безсумнівно, зможуть виховувати вдумливих читачів, здатних відчувати, високо цінувати художнє слово і долучатися до активної співтворчості, якої завжди вимагають мистецькі твори.

Формування таких умінь – одне з основних завдань підготовки висококваліфікованих спеціалістів на філологічних факультетах українських вузів. Студенти-філологи вчать аналізувати художні тексти, засвоювати різні дисципліни літературознавчого та мовознавчого циклів. Проте опанування цих навчальних дисциплін не завжди веде до вироблення навичок такої інтерпретації художніх текстів, яка становить собою специфічний вид достатньо складної пізнавально-естетичної діяльності. Це пояснюється багатьма причинами. Серед них і

відсутність спеціального теоретично-практичного курсу, присвяченого інтерпретації художніх текстів, який повинен бути інтегрованим за своєю спрямованістю, тобто оптимально поєднувати засади літературознавчого та мовознавчого підходу до аналізу творів української літератури. У цьому стосунку варто зважати на те, що “інтерпретацію тексту можна розглядати як дисципліну загальногуманітарну і певною мірою творчу. Адже, розкриваючи задум художника, усвідомлюючи істинний смисл глибинних пластів твору, повторюючи шлях, пройдений художником, ми не тільки берем участь у процесі пізнання, але й отримуємо відбиту ним реальність” [2, с.11]. Додамо, що такий курс у його відповідному методично апробованому варіанті міг би викладатися й на інших гуманітарних і негуманітарних факультетах. Адже, зрештою, звернення до художнього тексту не зводиться до його поверхневого звичайного читання, а передбачає інтерпретацію, яка залежить від різних шляхів, зокрема від рівня інтелектуального, емоційно-психологічного розвитку адресатів. Тому сприйняття творів, навіть тих, які вивчалися в школі, з плином часу змінюється. У вузі його можна спрямувати на осмислення не зовнішнього, експліцитно вираженого, змісту чи сюжетних колізій, до чого схильна значна частина читачів, а на домислювання імпліцитних змістових пластів – підтексту, який осягнути буває складно.

На філологічних факультетах вузів брак згаданого інтегрованого курсу частково компенсується наявністю такої навчальної дисципліни, як лінгвістичний аналіз тексту, мета якої полягає в тому, щоб підготувати студентів до мовознавчої інтерпретації текстів різних стилів, а, отже, і художніх. Однак при цьому виникають помітні труднощі. З одного боку, вони зумовлюються

складністю вироблення такої сукупності ефективних прийомів аналізу, яка б давала змогу не тільки виявити певні мовні особливості твору, але й репрезентувати органічний зв'язок виражальних лінгвальних засобів, який забезпечує етичну цілісність об'єктивації системи художніх образів та втіленого у них художнього змісту. З іншого – інтерпретація ускладнюється тим, що деякі проблеми, розв'язання яких важливе для аналізу художніх текстів, ще не отримали достатнього лінгвістичного висвітлення. Це стосується, зокрема, імпліцитного способу вираження інформації, який виразно простежується у сфері словесної творчості, а подекуди визначає жанрову специфіку художніх творів. Імпліцитність виступає визначальною ознакою підтексту, з'ясування якого повинно становити мету аналізу багатьох художніх текстів, бо зорієнтованість на прихованість їх змісту є характерною рисою художнього мовлення взагалі.

Виявлення подібної змістової прихованості передбачає розуміння студентами суттєвих особливостей підтексту, при визначенні якого в лінгвістичній літературі не простежується послідовності. З огляду на те, у пропонованій статті ми звернемо увагу на окремі питання, що стосуються окреслення лінгвальної природи підтексту у його зв'язку з псевдотекстом. Останній належить до явищ, які можуть не просто супроводжувати читацьку, дослідницьку інтерпретацію мистецького твору, але й викривлювати її. Таке свідоме чи несвідоме викривлення не тільки примітивізує, знижує рівень аналізу, але й у певних суспільних обставинах за умови ідеологічного тиску перетворюється в руйнівне знаряддя. Це вказує на те, що дослідження псевдопідтексту в його стосунку до підтексту є актуальною проблематикою не лише з філологічного, а й соціологічного погляду.

Щоб виробити в інтерпретаторів уміння відмежовувати викривлене домислювання прихованого змісту будь-якого аналізованого художнього твору від його справжнього підтексту, необхідно насамперед домогтися належної повноти осмислення підтексту.

При розкритті цього феномену деякі дослідники подекуди зазначають, що відомим окресленням бракує зосередження уваги на одній із важливих його характеристик: “Як об'єктивне явище підтекст визнав за собою право на існування, але у визначеннях підтексту (М. Метерлінк, Д.В. Затонський, О.С. Ахматова, Р.А. Будалов) не відчувається вказівки на його матеріальну сутність” [1, с.25]. При цьому уточнюється, що “підтекст у філософському, а не побутовому значенні слова вповні матеріальний і входить у матерію структури речення” [Там само].

Ми вважаємо за доцільне, визначаючи підтекст, наголошувати на його імпліцитності, тобто прихованості [порівн. 3, с.548-549] та її джерелах. Виходячи з цього, кваліфікуємо його як імпліцитний цілеспрямовано змодельований за допомогою експліцитних мовних значень, а також мисленнево виведений із них з опорою на позамовні значення додатковий пізнавальний (когнітивний), прагматичний зміст текстів, висловлювань, який збільшує їх інформативність. Змодельовані, виведені підтекстові значення можуть паралельно супроводжувати експліцитно виражену семантику комунікативних величин або витіснити її. Підтекст у межах певної відповідності до авторського номеру, задуму сприймається та інтерпретується читачем, слухачем. Таке розуміння підтексту певною мірою перетинається з його трактуванням іншими мовознавцями [див., наприклад, дефініції В. Кухаренко – 2, с.93, М. Нікітіна – 5, с.144].

Водночас воно охоплює досить повний перелік визначальних рис підтексту, який тут пов'язується із текстом узагалі, а не тільки з художнім.

Визнання імпліцитності підтексту, інакше кажучи, опосередкованості його вираження у певним способом організованому тексті, усуває згадану гостроту проблеми матеріальності цього явища. Адже це означає, що у висловлюваннях, текстах, включаючи і художні, обов'язково містяться експліцитні показники прихованої інформації на зразок якихось вербальних повторів, певної сполучуваності слів, залежності семантики комунікативних одиниць тексту від їх попереднього чи наступного контексту тощо, які забезпечують проникнення у прямо невербалізований зміст.

Проте при аналізі художніх творів треба враховувати й те, що в них експліцитні індикатори підтексту можуть бути не завжди достатньо виразними. У такій ситуації імпліцитне змістове прирошення не осмислюються читачами або ж вони домислюють приховану інформацію частково з помітними труднощами. Та й навіть при оптимальній організації тексту осягнення його підтексту здійснюється лише в певних межах адекватності, бо сприйняття семантики словесних знаків за своєю природою є інтерпретаційним. У випадках імпліцитного вираження значень суб'єктивності інтерпретації тексту зростає настільки, що може викликати несвідоме чи свідоме викривлення інформації. У зв'язку з цим важливо з'ясувати деякі моменти, які дотичні до псевдопідтексту. Його прояви аналізує, зокрема, А. Матчук, яка розглядає окремі зразки об'єктивації квазіпідтексту, який, неусвідомлювано дезорієнтує читача, забарвлює сприйнятий ним матеріал його власною фантазією, об'єктивно деформуючи в такий

спосіб художню сутність образів, затьмарюючи їх емоційний ореол" [4, с.30].

Як показує дослідниця, псевдопідтекст виникає при читацькому сприйнятті художніх текстів і при їх філологічному аналізі, наслідки якого викладаються у відповідних методичних коментарях, деяких посібниках тощо. На нього також спираються всілякі цензурні заборони, які часто виправдовуються якраз тим, що в текстах убачається потаємний зміст, неприйнятний із ідеологічного погляду. Це часто траплялося за радянської доби та й, зрештою, характеризує будь-які тоталітарні режими у всі часи їх існування.

Отже, псевдопідтекст заслуговує на всебічне вивчення, передовсім соціолінгвістичне. При цьому потрібно встановити форми цього явища, чинники, що впливають на деформування прихованого змісту та певні критерії, які б давали змогу розмежовувати справжній та несправжній підтекст. Зауважимо, що віднайти ці критерії, мабуть, досить важко через високий ступінь суб'єктивності домислювання імпліцитних значень мовних одиниць у художніх текстах і розмитість, нечіткість меж між підтекстом та псевдопідтекстом. У зв'язку з цим кожен окремих факт об'єктивації останнього вимагає спеціального розгляду, приклади якого можна знайти у цитованій статті. А. Матчук розкриває основні механізми виникнення ілюзорного підтексту, але в окремих випадках тут не завжди простежується те, як на базі імпліцитних значень komponується псевдопідтекст. Так, авторка вказаної публікації звертається до сумнозвісної постанови ЦК ВКП(б) від 14 серпня 1946 року, "О журналах "Звезда" и "Ленинград", в якій російський письменник М. Зощенко був звинувачений в антирадянських випадках на підставі того, що він у дитячому оповіданні "Приключения

обезьяны” нібито “зображує радянських людей неробами й виродками, людьми нерозумними і примітивними”. Ворожа спрямованість убачається у тому, що письменник в уста мавпи вклав гидотну антирадянську сентенцію: “в зоопарку жити краще, ніж на волі, і що в клітці легше дихати, ніж серед радянських людей”. А. Метчук, коментуючи цей випадок, указує на те, що сам М. Зошенко в листі до Й. Сталіна пояснював: в цьому оповіданні “ніякого підтексту немає. І немає ніякого езопівського мовлення” [4, с.3].

Коли йдеться про виділений текстовий уривок, то тут, справді, немає підтексту у його спеціально змодельованому вияві. Проте фрагменти цієї цитати все-таки містять прихований зміст, бо з них можна зробити висновок, як от: *Якщо в зоопарку жити краще, а в клітинці легше дихати, то перебувати на волі гірше, ніж у клітці зоопарку*. Зрозуміло, що цензори, автори згаданої політичної постанови не вникали в термінологічні тонкощі не розв’язували проблеми: підтекст це чи щось інакше. Не цікавило їх і те, що подібне домислювання міг і не планувати М. Зошенко. Для них достатньо було вловити змістову прихованість, яку часто, згідно з найширшим значенням терміна, називають підтекстом. Висока ймовірність того, що і читачі могли сприйняти подібні імпліцитні елементи змісту, зумовлювалась реаліями тогочасної радянської дійсності, у якій репресії, судилища над уявними “ворогами народу” видавалися за норму. Режим не терпів жодних навіть найменших натяків на правду. А найкращий захист, як відомо, – це напад, об’єктом якого у зазначеній постанові була обрана творчість М. Зошенка.

Відштовхуючись від імпліцитної інформації, яка була докладена (мабуть, поза свідомою настановою

письменника) в текстовому уривку, автори постанови вдалися до конструювання та об’єктивізації власне псевдопідтексту, послуговуючись звичними методами фальшування, зміщення акцентів. Цей т. зв. “підтекст” становить собою уже не домислювання прихованих елементів змісту, опертих на текст, а політично-ідеологічні домисли про ворожу радянському народові спрямованість дитячого оповідання. Такий присуд драматично вплинув на долю письменника. Після 1946 року він не зміг художньо вагомо розвинути теми, проблематику своєї довоєнної творчості.

Ми розглянули цей приклад не тільки з метою ще раз продемонструвати згубну роль псевдопідтексту у сфері суспільно-політичного спілкування, а щоб привернути увагу до того, що сам підтекст – складний феномен. Він, крім імпліцитного змісту модельованого характеру, формується також шляхом пресупозиційного чи постсупозиційного виведення імпліцитних висновків із експліцитних значень текстових величин, зокрема шляхом логічних імплікацій, які не обов’язково вимагають особливої організації тексту, висловлювань. Такі немодельовані компоненти прихованої інформації часто не передбачаються адресантом, тому їх можна вважати з погляду психології мовця, автора художнього твору ненавмисними. Це, ймовірно, поширюється і на проаналізований випадок із М. Зошенком, який наполягав на відсутності у творі езопівського мовлення, не зауважуючи, що вживання звичайних слів, словосполучень може викликати супровідні імплікації. Саме вони лягли в основу вибудови вульгарного соціологічного псевдопідтексту, який став підставою для політичного реагування тих, хто стояв на сторожі ідеологічних догм радянської доби.

Ненавмисні спеціально не змодельовані імпліцитні фрагменти змісту не розкривають повністю специфіки підтексту. Та вони впливають на його формування. А тому у підтексті часто виявляється сполучення, переплетення змодельованої змістової імпліцитності з постсупозиційною, вивідною. Саме такому явищу відповідає широке розуміння поняття підтексту. Воно при цьому не дублює категорії імпліцитності в цілому, а дає змогу при лінгвістичному аналізі, якщо виникає необхідність, термінологічно виокремити вияви немодельованих пресупозиційних, постсупозиційних змістових компонентів у підтексті. Додамо, що в комунікативних процесах при сприйнятті підтекстів, складних за змістом та структурою їх опосередкованого вираження, адресати не зосереджуються на зазначеному розмежуванні різних за джерелами підтекстових пластів. Можна припускати, що при цьому комплексно діють різні механізми інтерпретації текстів на експліцитному та імпліцитному рівнях, що включають операції виведення (імплікації) і модельоване відтворення вже читачами чи слухачами прихованих у висловлюваннях значень. Наслідки такого домислювання завжди несуть на собі відбиток індивідуальності адресатів, які здатні менш або більш точно й повно досягнути підтекст.

Із погляду вказаного часткового рівня адекватності домислювання варто підходити і до виділення форми псевдопідтексту. Так, наприклад, якщо адресати об'єктивують сприйнятий ними підтекст, поява якого спонукається туманним натяком автора на існування неіснуючої думки, то вважати подібну об'єктивацію лише підтекстом – фікцією [порівн. 4, с.30] важко. Адже в цьому випадку домислювання хай незначною мірою, та все ж таки “провокується” автором. Коли у тексті наявна якась

вказівка на підтекст, хоч і невиразна, то читач у зв'язку з інтерпретаційним характером сприйняття семантики мовних знаків може увиразнювати натяк, домислювати підтекст, покладаючись на власну фантазію. Тому, щоб не опинитись у термінологічному “полоні” суцільних підтекстів – фікцій, тобто форм власне псевдопідтексту, на нашу думку, варто враховувати, що при інтерпретації текстів, передовсім художніх, спостерігається виникнення читацьких варіантних підтекстів. Їх можна було б окреслювати терміном “ідіопідтекст” (за подібністю до “ідіостиль”, “ідіолект”). Цей термін, на відміну від лексем “псевдопідтекст”, чи “квазіпідтекст” із відчутною у них негативною конотацією, виглядає достатньо вмотивованим для позначення різних випадків варіантності підтекстів, включно з тими їх формами, які зумовлені певними стереотипами читацького мислення, недостатніми знаннями особливостей художніх текстів та ін., що призводить до часто неусвідомленої примітивізації їх прихованого змісту. Натомість термін “псевдопідтекст” доцільно було б застосовувати насамперед до форм такого виразно хибного і свідомого витлумачення імпліцитної інформації, яке ґрунтується на штучних домислах, невиправданому приписуванні творам підтексту, якого насправді у них не існує. Об'єктивація псевдопідтексту в цьому дещо звуженому значенні вказаного терміна спирається на маніпуляцію текстом, перекручування його експліцитного змісту, висмикування цитат та їх інтерпретацію поза контекстом тощо.

Зрозуміло, що відмінності між ідіопідтекстом та псевдопідтекстом не завжди легко помітити. Останній – це, зрештою, максимальний ступінь викривлення варіантної інтерпретації текстів, що подекуди спирається не тільки на методи цілеспрямованої деформації, але й на

окремі компоненти прихованого змісту, на які наштовхує текст. Однак при розгляді об'єктивної псевдопідтексту, непереконливих висновків, які на нього спираються і якими ще недавно були насичені численні праці, присвячені творчості багатьох українських письменників, важливо спрямувати увагу студентів на виявлення завуальованої межі між квазіпідтекстом та елементами справжнього підтексту. Це сприятиме чіткішому з'ясуванню механізмів вульгаризованого ідеологічного коментування імпліцитного змісту творів.

Звернемось до одного з таких випадків, що стосується розкриття т. зв. “правди” про В. Стефаніка, про його твори з позиції радянської критики, одним із завдань якої була постійна боротьба з українським буржуазним націоналізмом. Позанаукові соціально-політичні чинники, які спонукували дослідників творчості українських письменників реалізовувати це завдання, сьогодні зрозумілі і не потребують пояснень. Крім того, аналізувати уривки з літературознавчої публікації, ми аж ніяк не ставимо за мету зорієнтовувати їх розгляд у неприйнятну для нас площину певного осуджувального оцінювання. Цитати, які ми далі коментуватимемо, привернули нашу увагу лише як лінгвальні факти, пов'язані з проблемою стосунку тексту, підтексту та псевдопідтексту, а також із питанням неточності окремих тверджень, що базуються на останньому.

Так, наприклад, у праці “Правда про Василя Стефаніка” зазначається: “Ні, не батьківщині віддають своїх дітей Марія та Максим, як цього хочуть і як про це пишуть націоналістичні коментатори творів Стефаніка, а облудній і зрадливій ідеї, за що батьки прклинають і бога, і землю” [6, с.65]. У наведеному висловлюванні згадуються герої відомих новел “Марія” та “Сини”.

Спирається воно на квазіпідтекст, бо у фрагменті художнього тексту, який мав би підтверджувати вмотивованість цитованого твердження, не знаходимо жодних вказівок на “облудну і зрадливу ідею”: “*Господи, брешут золоті книги по церквах, що ти мав сина, брешут, що-с мав! – волає Максим. – Ти свого воскресив, кажут. А я тобі не кажу: воскреси їх, я тобі кажу: покажи гроби, най я ляжу коло них. Ти видиш цілий світ, але над моїми гробами ти стемнів...*” [7, с.205].

Як бачимо, в уста героя новеліст уклав звернення до Господа. У підтексті цього волення насамперед криється глибока людська розпука, відчувається горе батька, що сам колись післав синів воювати за Україну (“*най вас обох закопаю у цю нашу землю, аби воріг з цього коріння її не віторгав у свій бік*” [7, с.206]). Такий психічний стан вилився не у прохання, а дорікання, із якого, безсумнівно, можна домислювати і певний момент батькової зневіри у справедливість Божого присуду (Бог “*стемнів над гробами*” синів), і вияви не зовсім шанобливого ставлення до церкви (“*брешут золоті книги по церквах*”). Саме вказані оцінно-змістові підтекстові елементи могли наштовхнути на таку необґрунтоване “доповнення” підтексту, яке дало змогу довільно послуговуватись реплікою Максима та іншими подібними цитатами з новел письменника, щоб заперечити висновки тих дослідників, що зазначали: Стефанік у “*жодному творі не виступав проти релігії*” [6, с.81]. Заперечення вимагало відповідних узагальнень, які в праці “Правда про Василя Стефаніка” стосуються вже не лише світогляду персонажів, але й самого автора новел: “*Насправді ж і Стефанік, і герої його творів до бога та церкви не завжди ставилися “поштиво”, наочним свідченням чого є вся антицерковна новела “Побожна”,*

а також роздуми баби Тимчихи про образ “голоного ангела” (“Ангел”), Максимові позови з богом (“Сини”), передсмертний внутрішній монолог старого селянина, який вже не боїться бога (“Межа”) тощо” [6, с.80].

Ми не викладатимемо тут наслідків спеціального лінгвістичного аналізу Стефаникових творів, названих у цій цитаті. У них навіть не дослідник, а просто зацікавлений читач зможе віднайти численні текстові приклади, сприйняти почуттєво-настрійний підтекст, які спростовують наведене, невмотивоване узгодження. Додамо, що розгляд новел у такому аспекті може стати темою практичного завдання, яке сприятиме наочному з’ясуванню особливостей підтексту і його деформованого вияву у формі псевдопідтексту. Розглянемо лише фрагмент одного зі згаданих творів. Так, новелу “Сини” письменник завершує зображенням психологічного стану, відмінного від того, який супроводжувався Максимовим доріканням Богу. Почуття самотнього батька вже не вириваються назовні у голосних докорах, а гамуються у притишеній вечірній молитві: “*Потім прикляк до землі і молився: – А ти, Мати Божжа, будь мойов газдинов; ти з своїм Сином посередині, а коло тебе Андрій та Іван по боках...*” [7, с.206].

Молитовне спілкування старого Максима з Божою Матір’ю свідчить не лише про його побожність. У висловлюваннях героя імпліцитно виражено ставлення батька, який випровадив синів воювати за Україну і не дочекався їх повернення, до своєї болісної втрати. Підтекст, що виразно простежується тут, аж ніяк не вказує на те, вкрай негативне, сприйняття Максимом національно-визвольної ідеї, про яке йшлося у праці про В. Стефаніка [6, с.65]. Справжній, а не надуманий підтекст, навпаки, спонукає до протилежного висновку. Згорьований батько, який навіть не знає, де знаходяться могили його синів,

бачить чи уявляє своїх Андрія та Івана коло Матері Божої з її Сином. Тому цей фрагмент тексту пробуджує роздуми про святу жертвність Сина Божого, про його муки заради спасіння людей. І коли надалі герой новели, звертаючись до Божої матері, промовляє: “*Ти дала Сина одного, я двох*”, – то його висловлювання приховує додатковий зміст: втрата є понад міру великою для зболеного батькового серця, але вона не марна, бо сини пожертвували своїм життям заради рідної землі.

Такий або близький до викладеного підтекст впливає з аналізованих уривків Стефаникової новели до умови їх неупередженої інтерпретації. Він у деяких деталях може відрізнитися від подібних читацьких чи дослідницьких варіантів, але його основна змістова та почуттєво-оцінна спрямованість, виявлена нами, “підказується” текстом. Стосовно цього зауважимо, що хоча знакова природа мовних виражальних засобів не тільки не усуває, але й помітно сприяє варіантній інтерпретації художніх текстів, однак це не повинно перетворювати підтексти в об’єкт довільних домислів. Щоб запобігати їм необхідно, виходити з того, що імпліцитна інформація виражається опосередковано, тобто більшою чи меншою мірою виявляється у структурі тексту, через його експліцитний зміст. Тому при сприйнятті, об’єктивності підтексту необхідно постійно спиратися на текст, наслідки його всебічного аналізу, які дають змогу підтверджувати об’єктивність можливих імплікацій, випадків модельованого прирощення семантики.

Це важлива засада інтерпретації тексту, здавалося б, є настільки самоочевидною, що не потребує додаткового нагадування. Проте її навмисне чи ненавмисне ігнорування якраз і виступає однією з умов появи псевдопідтексту, який деформує сприйняття художнього

змісту, а за певних обставин відіграє негативну роль у комунікації, є засобом необ'єктивної вульгаризованої критики мистецьких творів. Тому підтекст та псевдопідтекст як прояви імпліцитності вимагають спеціального соціолінгвістичного дослідження, яке має як теоретичне, так і практичне значення. Їх вивченню необхідно приділяти належну увагу у відповідних літературознавчих та мовознавчих курсах, бо без розуміння сутності, особливостей цих комунікативних явищ, їх дотичності не обходиться справді глибока і повна інтерпретація художніх, а також і багатьох художніх текстів.

1. Донская Е.Л. Один из способов организации текста // Проблемы лингвистического анализа текста и лингвистические задачи. – Иркутск, 1981. – С. 23-26.

2. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – М., 1979. – 328 с.

3. Літературознавчий словник-довідник. – К., 1997. – 750 с.

4. Матчук А. Псевдопідтекст і його функціональні різновиди / Слово і час. – 1993. – №6. – С. 30-33.

5. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. – М., 1988. – 168 с.

6. Микитась В.Л. Правда про Василя Стефаника. – К., 1975. – 94 с.

7. Стефаник В. Твори. – К., 1964. – 560 с.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ У КОНТЕКСТІ ВИРШЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ

Будучи ядром національної культури та її поліфункціональним феноменом, українська мова в установах освіти нашої країни використовується у найрізноманітніших ролях. Так, наприклад, у діяльності викладачів філологічних кафедр інститутів та університетів **вона виступає об'єктом наукового пізнання і подальшого розвитку.** У загальноосвітніх школах, як і у вищих навчальних закладах гуманітарного профілю, **українська мова є навчальним предметом,** що підлягає вивченню. Завдяки численним функціям (комунікативній, репрезентативній, акумулятивній, емоційній, експресивній, імпресивній та іншим), у педагогічному процесі освітніх установ вона є **універсальним засобом навчання й виховання учнів і студентів, їх різнобічного розвитку.** Без мови неможливе практичне вирішення жодної педагогічної проблеми. А коли врахувати, що в нашій країні за **українською мовою конституційно закріплено статус державної, а для етнічних українців, які становлять переважну більшість громадян нашої держави, вона є ще й рідною мовою,** то стає цілком зрозуміло, чому її вивчення в установах системи освіти є **важливим аспектом національного виховання молоді.**

Проблема вивчення української мови посіла належне місце у численних державних документах, наукових працях, публіцистичних та інших творах. Зокрема, в Конституції України записано, що наша "...державна забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України" [1; 5].

А у Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) “оволодіння українською мовою” і “формування високої мовної культури” розглядаються як пріоритетні напрями реформування виховання [2; 16]. Означена проблема посідає чільне місце в Законах України про мови, освіту, загальну середню освіту, а також у відомих концепціях національної школи та виховання молоді. Це дає підставу вважати її однією з **найактуальніших проблем педагогічної науки та навчально-виховної практики**, розв’язання якої є прерогативою науковців-філологів, викладачів вищої школи, вчителів української мови і літератури, методистів відповідного профілю та ін.

З іншого боку, з проблемою формування та розвитку мовної культури учнівської й студентської молоді тісно пов’язана ціла низка педагогічних проблем, практичне вирішення яких є компетенцією **викладачів немовних навчальних дисциплін** (наприклад, математики, фізики, біології та ін.). Отже, поставлена у заголовку цієї статті проблема є **міждисциплінарною**. А це означає, що її вирішення в практичному плані **потребує колективних зусиль учителів і викладачів різних предметів і вироблення надійного методологічного підходу**.

Найперше, що потребує з’ясування, – це питання про сутність поняття “мовна культура”.

На сторінках педагогічної літератури це поняття трактується довільно й неоднозначно. На наш погляд, для вирішення означеної нами проблеми у практичному плані достатньо мати більш-менш чітке уявлення про склад і структуру феномена, який визначається поняттям “мовна культура”, знати ознаки його вияву та орієнтовні критерії оцінювання.

Не претендуючи на вичерпність, зазначимо, що у процесі вивчення й оцінювання рівня розвитку **мовної**

культури учнів і студентів ми виходимо з того, що це поняття використовується для означення здобутих людиною **духовних та інтелектуальних цінностей, що є засобами вираження її самоусвідомлення, спілкування, пізнання і творчості**. Воно характеризує обсяг активного лексичного запасу особистості, міру відповідності досягнутого нею рівня усного і писемного мовлення прийнятим у суспільстві, літературним, лінгвістичним та етичним нормам.

Мовна культура людини характеризує її **вміння** читати, аналізувати зміст прочитаного, раціонально фіксувати його, застосовуючи найрізноманітніші види письмової роботи, якою супроводиться читання (складання анотацій до прочитаного, планів; виписка цитат, конспектування; реферування різних за змістом творів; написання резюме, відгуку, рецензії тощо), здійснювати узагальнення та систематизацію матеріалу за певними ознаками тощо.

Мовна культура особистості виявляється в її умінні точно формулювати й доступно висловлювати свої думки, а також привітатися, попросити, звернутися, запитати, запросити, висловити свою згоду чи незгоду зі співбесідником. Вона характеризується умінням слухати співрозмовника чи оратора, вловлювати та оцінювати його думку.

Мовна культура включає в себе й **знання іноземних мов та уміння використовувати їх у спілкуванні** (усному, писемному та ін.).

Вивченням мовної культури теперішньої молоді в аспекті приведених характеристик переконує нас у тому, що, незважаючи на помітний поступ, рівень її розвитку в учнів і студентів, зокрема й у нашому регіоні, далеко не повністю відповідає вимогам сьогодення. І це стосується

найрізноманітніших компонентів мовної культури: обсягу здобутого молоддю активного лексичного запасу, ступеня відповідності їх усного чи писемного мовлення літературним і граматичним нормам тощо. На це є вагомі причини. Адже Прикарпаття, як і, зрештою, Галичина в цілому, відзначається не тільки етнічною неоднорідністю населення, але й поліетнографічним його складом. Крім українців, тут проживають росіяни, поляки, євреї, представники інших національних меншин. Але коли оцінювати ситуацію з позицій культурного розвитку, то й корінні українці в нашому краї не є етнографічно однорідною спільнотою. Тут ми на кожному кроці чуємо говір гуцулів, бойків, лемків та ін. Розвиток їх культур не може не мати певного впливу на мовне середовище, що нагадує різнобарвну мозаїку, сконструйовану із численних зорів своєрідного мовно-діалектного калейдоскопа.

З іншого боку, не можна не рахуватися з тим, що понад 95 відсотків жителів нашого краю, становить українськомовне населення. А це означає, що етнографічна мовна мозаїка на Прикарпатті має надійну основу, якою є українська літературна мова. Тому умови щодо формування та розвитку мовної культури молоді тут значно сприятливіші, ніж у тих регіонах України, де спілкування українською мовою, передусім у містах, є досить рідкісним явищем. А, отже, й рівень розвитку мовної культури наших краян і вимоги до неї, порівняно з іншими регіонами, тут мали б бути вищими.

У процесі осмислення методологічних орієнтирів формування та розвитку мовної культури молоді ми керувалися ідеями концепції української школи Прикарпаття, розробленої свого часу одним із авторів цієї статті [3], та наявним досвідом їх практичної реалізації в школах. Зокрема, вважаємо прогресивною ідею орієнтації

на державно-регіональний підхід до проблеми вивчення української мови та формування мовної культури учнівської молоді.

Суть цього підходу полягає в тому, що при безумовному дотриманні єдиних для всієї України принципів державної політики щодо функціонування мов, формування мовної культури учнів у кожному регіоні нашої держави повинно ґрунтуватися на максимальному врахуванні особливостей його культурного розвитку, передовсім тих чинників, що мають найістотніший вплив на його мовне середовище.

Вдалиий, на наш погляд, варіант реалізації цього підходу знаходимо, наприклад, у практичній професійно-педагогічній діяльності освітян Гуцульщини, що "... охоплює Верховинський, південні частини Косівського й Надвірнянського районів Івано-Франківської області, Путильський та південну частину Вижницького району Чернівецької області, Рахівський район Закарпаття" [4; 24]. Гуцульський край приваблює вітчизняних і зарубіжних туристів, включаючи й науковців, письменників, художників та інших фахівців не тільки неповторною природою Карпат, але й своєрідною культурою, передусім місцевим говором.

У розвитку мовної культури тут спостерігаються суперечливі явища та процеси.

З одного боку, підвищення освітнього рівня гуцулів, широке використання сучасних засобів масової інформації (радіо, телебачення, аудіовізуальних засобів, газет, журналів, книг і т.п.) сприяє утвердженню тенденцій розвитку та широкого практичного застосування у різних сферах суспільного життя української літературної мови.

З іншого боку, у численних населених пунктах Гуцульщини, особливо у гірських селищах, селах і

присілках добре збереглася багата діалектами “гуцульська мова” (говірка). Її свято зберігають не тільки мешканці Гуцульщини, але й гуцульські громади у діаспорі. Гуцульський говір був і залишається предметом наукових досліджень, що проводяться філологами, істориками, краєзнавцями, представниками інших галузей наукових знань.

На гуцульському діалекті написано сотні творів галицьких письменників. Про прагнення горян зберегти свій говір свідчить той факт, що й сучасні народні митці (місцеві поети, фольклористи та ін.) пишуть свої твори мовою гуцульських діалектів. Прикладом може бути пісенна творчість Романа Кумлика з Верховини [5].

Проблеми збереження прогресивних явищ у розвитку гуцульської культури в цілому і мовної, зокрема, неодноразово обговорювались на науково-практичних конференціях, семінарах, конгресах гуцулів, а також на сторінках наукової літератури, місцевих періодичних видань.

Таким чином, у мовному середовищі Гуцульщини виявляються дві головні тенденції: з одного боку, – **це підвищення рівня мовної культури молоді та її широке використання в практиці спілкування**, а з іншого, – **збереження та широке використання гуцульського говору**.

Усвідомлюючи цю суперечність, освітяни Гуцульщини винайшли компромісний варіант її подолання: ознайомлення учнів з місцевими діалектами вони здійснюють у контексті вивчення та широкомасштабного використання в педагогічному процесі школи **гуцульщинознавства**, під яким розуміють конкретний варіант українського народознавства, “заземленого” на Гуцульський край, тобто місцеве краєзнавство, а вивчення української літературної мови – у процесі

викладання **всіх** навчальних предметів, передусім мовного циклу. Отже, формування мовної культури учнів у гуцульській школі здійснюють у **контексті реалізації культуротворчої функції національної школи та вирішення пов’язаних із нею навчально-виховних завдань формування в учнів всієї системи особистісних, громадянських і вселюдських цінностей**.

Щоб гуцульщинознавство належним чином “вписалося” у навчальний план школи, освітяни подбали про надійне **науково-методичне забезпечення його вивчення та використання**. З цією метою з ініціативи директора Яворівської ЗОШ I-III ступеня Косівського району, що на Івано-Франківщині, кандидата педагогічних наук, чл.-кореспондента АПН України Петра Лосюка було створено Науково-методичну лабораторію **“Гуцульська етнопедagogіка і гуцульщинознавство”**, до складу якої увійшли науковці, методисти, творчі вчителі, вихователі та інші працівники освіти. Зберігаючи статус автономного осередку, вона фактично стала громадським підрозділом Науково-методичного центру **“Українська етнопедagogіка і народознавство” АПН України**, що функціонує на базі Прикарпатського університету ім. В. Стефаника.

Лабораторія об’єднала творчих освітян Гуцульщини, створила громадську організацію “Гуцульська школа”. Керівництво цим творчим об’єднанням здійснює Гуцульська освітянська рада, яку очолює Петро Лосюк.

Теоретико-методологічною основою діяльності об’єднання “Гуцульська школа” є концепція, розроблена відомим педагогом, заслуженим працівником народної освіти України **Ігорем Пелипейком**. Провідну ідею Концепції гуцульської школи її автор у доступній формі розкриває таким чином: “Ми хочемо, щоб наші діти добре знали свій край, його багатства, історію, культуру.

Але ми хочемо також, щоб вони так само добре знали Україну та інші держави. Ми хочемо, щоб наші діти знали гуцульську говірку, але ми хочемо, щоб вони добре володіли літературною українською та іноземними мовами, читали вітчизняних і зарубіжних класиків. Ми хочемо, щоб гуцулята знали і цінували коломийки, але ми хочемо також, щоб вони розуміли, любили та цінували музику Шопена, Бетховена, Лисенка, розбиралися в сучасній музиці, володіли комп'ютерною технікою, щоб вони були цивілізованими людьми в істинному значенні цього слова". Іншими словами, ядро Концепції гуцульської школи складає ідея оптимального поєднання у змісті загальної освіти елементів **регіональної, національної та світової культури**, в тому числі й **мовної**.

В аспекті поставленої нами проблеми реалізація провідних ідей згаданої концепції потребує забезпечення органічного взаємозв'язку у **вивченні місцевого говору, сучасної української літературної мови та іноземних мов**. Щоб домогтися його, освітяни Гуцульщини подбали про забезпечення шкіл потрібними дидактично-методичними матеріалами.

Зокрема, з ініціативи Петра Лосюка у 1994 році започатковано видання регіонального науково-педагогічного і літературно-краєзнавчого журналу Гуцульської освітньої ради під назвою "Гуцульська школа". Крім загальних проблем вивчення гуцульщинознавства, в ньому постійно вміщують статті, присвячені питанням вивчення мови, літератури, фольклору, основ мистецтв тощо. До 150-річчя Яворівської середньої школи для потреб учителів була видана книга Петра Лосюка "Гуцульська школа" [6].

Невтомний активіст Гуцульської освітянської ради Ігор Пелипейко підготував і видав орієнтовну програму

з гуцульщинознавства для загальноосвітніх шкіл [7]. Він упорядкував, написав примітки, довідки і словник до навчального посібника для середніх навчальних закладів "Плай" (Книга для читання про Гуцульщину, 1996), підготував і видав книгу "Флояра" (Хрестоматія з гуцульського фольклору, 1999) та інші.

Як бачимо, у навчально-виховній практиці освітян Гуцульщини проблема формування та розвитку мовної культури **вирішується у контексті цілої низки педагогічних проблем, пов'язаних з формуванням у молоді духовно-моральних та інтелектуальних цінностей**.

В інших випадках її вирішення пов'язують з розв'язанням **конкретної педагогічної проблеми**. Покажемо це на прикладі **проблеми професійної діяльності учнівської молоді**.

Один із її аспектів – це **формування елементів професійної мови**, що є важливим показником мовної культури людини.

Значення професійного мовлення фахівця важко переоцінити. Воно є необхідною умовою успішної професійної діяльності, підвищення фахової кваліфікації, обміну досвідом тощо.

На жаль, рівень професійного мовлення фахівців часто виявляється досить низьким.

Особливе занепокоєння викликає професійно-фахова мова деякої частини освітян. Інколи рівень розвитку мовної культури окремих учителів, вихователів, керівників шкіл настільки низький, що у діловому спілкуванні з ними важко домогтися належного взаєморозуміння.

Своєрідним "мовним бар'єром" тут часто-густо є низький рівень володіння **понятійно-термінологічним апаратом професійної мови, формалізм у його засвоєнні**

та використанні. Деколи вчителі не можуть дати кваліфіковану психолого-педагогічну характеристику учня, описати мовою педагогіки ті або інші навчально-виховні явища, власний досвід чи досвід роботи інших, написати відгук, рецензію, підготувати лекцію, реферат, доповідь, виступ і т. ін., не кажучи вже про написання складніших творів, як, наприклад, статті, брошури тощо.

За нашим переконанням, істотного підвищення рівня мовної культури учнів можна домогтися, коли, по-перше, її формування стане прерогативою не тільки вчителів-філологів, але й викладачів усіх інших навчальних предметів і, по-друге, коли вирішення цієї проблеми буде безперервним, тобто здійснюватиметься протягом усіх років навчання учня в школі.

У низці шляхів практичного вирішення цієї проблеми чільне місце посідає **формування мовної культури учнів у процесі викладання основ наук, техніки, технологій та мистецтв.**

Основу **професійної мови** людини складає лексичний запас, сформований у процесі навчання та профорієнтаційної роботи в школі. Зокрема, ефективним засобом формування професійної мови майбутніх фахівців певного профілю є вивчення ними тих навчальних предметів, які стосовно обраної кожним професії є **профільюючими**. Так, наприклад, для **майбутнього юриста профільним предметом є правознавство, для фармацевта – хімія та біологія, для інженера – фізика, математика і т. п.**

При належній організації навчального процесу вивчення профільюючих предметів не тільки уможливорює оволодіння теоретичними основами майбутньої професійної діяльності, але й забезпечує помітне збагачення активного лексичного словника учнів завдяки оволодінню ними **понятійно-термінологічним апаратом**

різних галузей знань (природничих, гуманітарних та ін.), тобто розвиток їх мовної культури. І це стосується викладання всіх навчальних предметів, у тому числі й **іноземних мов.**

Зауважимо, що з того часу, як у нашій державі стали можливими виїзди співвітчизників в інші країни на постійне або тимчасове проживання, роботу, навчання, а також туристичні й ділові поїздки, в тому числі й з метою підвищення кваліфікації, вивчення кращого досвіду, а в Україні, зокрема на спільних підприємствах і фірмах, дедалі частіше можна зустріти зарубіжних фахівців, інтерес учнівської молоді до вивчення іноземних мов помітно підвищився.

Завдяки цьому зростають **реальні можливості і змінюються на краще педагогічні умови формування та розвитку професійної мови майбутніх фахівців, їх мовної культури в цілому.**

Використання цих можливостей стає прерогативою не тільки вчителів-філологів, але й викладачів інших навчальних предметів, передусім профільюючих щодо тих або інших професій. Іншими словами, формування мовної культури учнів чи окремих її компонентів має **ґрунтуватися на творчій педагогічній співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу в школі.**

Формування мовної культури учнів у процесі профорієнтаційної роботи досягає бажаних результатів, коли воно здійснюється за такою схемою: "1. Вивчення професійних інтересів і намірів учнів. 2. Організація ґрунтового вивчення профільюючих дисциплін. 3. Складання словників основних понять профільюючих предметів, тобто визначення тезауруса кожного предмету та його використання в практиці спілкування рідною мовою. 4. Організація словникової роботи учнів та їх спілкування іноземними мовами".

Проілюструємо приведену схему простим прикладом.

Припустимо, що на основі вивчення професійних інтересів і нахилів учнів певного класу було встановлено, що кілька з них мріють стати електриками (монтерами, техніками, інженерами). Профільними для них у цьому разі є такі предмети, як фізика та математика, зокрема, розділ “Електрика” в курсі фізики. У процесі його викладання вчитель має подбати про те, щоб майбутні електрики ґрунтовно оволоділи такими поняттями, як “електроенергія”, “електричне коло”, “споживач електроенергії”, “вимикач”, “трансформатор”, “струм”, “напруга”, “опір”, “вольтметр”, “амперметр”, “ватметр” і т.п., тобто системою понять, що складає основу професійної мови фахівця в галузі електротехніки.

Після цього вчитель іноземної мови вводить засвоєні учнями поняття електротехнічного змісту в практику спілкування учнів. З цією метою він розробляє та запроваджує у педагогічний процес найрізноманітніші дидактичні матеріали (запитання, вправи, творчі завдання тощо). Особливу увагу приділяє роботі учнів зі словниками, в тому числі й фразеологічними, довідниками, хрестоматіями, енциклопедіями та ін. з тим, щоб засвоєні учнями поняття в українськомовному варіанті стали предметом широкого використання у практиці усного та писемного спілкування учнів іноземними мовами і підвищення їх мовної культури. Отже перший крок у переході від спілкування рідною мовою до спілкування іноземними передбачає **реалізацію ідей профільної диференціації навчання**, що ґрунтується на професійних інтересах і нахилах школярів.

Але реальні навчальні можливості учнів у межах кожного професійного профілю неоднакові. Тому для

оптимізації навчального процесу педагоги реалізують другий крок: вони вдаються до **рівневої диференціації навчання, що здійснюється на основі результатів вивчення індивідуальних особливостей кожного учня**. При цьому діагностують і враховують двоякого роду особливості школяра, а саме: а) його здібності до вивчення **профільюючих навчальних дисциплін** (наприклад, фізики, хімії та ін.) і б) здібності до вивчення **іноземних мов**.

Потреба такої двопланової діагностики та врахування її результатів у навчанні зумовлена тим, що без ґрунтовних знань учня з того або іншого предмету (наприклад з біології) у рідномовному варіанті немає жодних підстав сподіватися на їх успішне засвоєння та оперування в іншомовному (наприклад, англійською мовою). Таким чином, формування та розвиток мовної культури учнівської молоді у контексті профорієнтаційної роботи здійснюють шляхом **забезпечення міжпредметних зв'язків профільюючих дисциплін з рідною та іноземними мовами й реалізації ідей профільно-рівневої диференціації в процесі їх викладання**.

Серед педагогічних засобів розвитку мовної культури студентської молоді особливе місце посідає їх **навчально-дослідна робота та участь у наукових дослідженнях**, що проводяться викладачами кафедр.

Досвід організації наукової роботи студентів, аспірантів і здобувачів наукових ступенів з педагогіки свідчить про те, що найвразливішим місцем дисертаційних досліджень є **літературне оформлення їх результатів**. Часто вони зумовлені **недосконалістю понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки**, разючою багатозначністю тлумачень педагогічних понять. У намаганнях “помирити” всіх учених студенти та аспіранти часто зводять, образно кажучи, до “спільного

знаменника” несумісні (або й діаметрально протилежні) ідеї, погляди, думки.

Щоб допомогти початківцям у подоланні труднощів, акцентуємо їх увагу на **ключових поняттях дослідження, вимагаючи глибокого осмислення сумісної характеристики кожного**. Зокрема, останнім часом у зв'язку з утвердженням тенденції культурологічних підходів до педагогічних проблем стало досить поширеним їх означення через поняття “культура”. Так, наприклад, у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) зустрічаємось з такими поняттями, як “моральна культура”, “художньо-естетична”, “правова”, “трудова”, “екологічна” та інші. Тут, до речі, зустрічаємо й поняття “мовна культура”.

Але пошуки визначень цих та інших подібних понять часто виявляються безплідними. Тому радимо початківцям на самому початку дослідження з'ясувати сутність його ключових понять. Для цього ставимо питання: “Що собою являє цінність, що визначається тим або іншим поняттям (наприклад, господарська культура)? Який її склад, структура, ознаки вияву, критерії оцінювання тощо?”.

Пошуки відповідей на них допомагають уникнути формалізму, яким часто хибують педагогічні твори, і водночас забезпечують підвищення мовної культури молодих науковців.

1. Конституція України. – К.: Право, 1996. – 54 с.
2. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Скульський Р.П. Концепція української школи Прикарпаття: Проект. // Радянська освіта, 1990. – 20 листопада.

4. Ковпак Л. Гуцули // Мала енциклопедія етнодержавознавства / Упор. Ю.І. Римаренка. – К., Генеза, Довіра, 1996. – С. 24-25.

5. Гуцульські співаночки Романа Кумлика. Бібліотека Верховинського районного об'єднання Товариства української мови ім. Тараса Шевченка “Гомін Карпат”. – Верховина, 1992. – 16 с.

6. Лосюк Петро. Гуцульська школа. – Косів: Писаний камінь, 1997. – 123 с.

7. Пелипейко І. Орієнтовна програма з гуцульщинознавства для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та вищих навчальних закладів. – Косів, 1999. – 35 с.

8. Пелипейко І. Плай: Книга для читання про Гуцульщину. – Косів, 1996. – 416 с.

9. Флоря: Хрестоматія з гуцульського фольклору. – Косів: Писаний камінь, 1999. – 224 с.

БОРОТЬБА ЗА РІДНУ МОВУ ВИКЛАДАННЯ В ГАЛИЦЬКОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ

Традиція навчання дітей рідною мовою має в Україні глибокі історичні корені. Школа Київської Русі відрізнялася від шкільництва в країнах Європи насамперед тим, що в ній навчання дітей відбувалося рідною мовою, що робило її доступною для народних мас і забезпечувало високий як на ті часи рівень освіченості учнів.

Однак загарбання українських земель чужоземцями привело до того, що школа ставала основним засобом денационалізації, асиміляції українців. Це, зокрема, мало вирішуватися через мову навчання. Зрозуміло, що в такій школі дітей навчали не їх рідною мовою, а мовою окупанта. Це приводило до того, що були покинуті рідні звичаї, український спосіб домашнього життя, змінювалась і забувалась рідна мова [1].

Головний та єдино рятівний шлях для збереження від занепаду національної віри й культури українське громадянство, як стверджує С.Сірополко, вбачало в організації національної школи [2], в якій викладання здійснюється рідною мовою. Тому в боротьбі за національну школу на перший план висувалася вимога навчання дітей рідною мовою.

Перші успіхи в цій боротьбі принесли для українців Острозька і братські школи та шкільництво козацького краю. Однак ці успіхи не були тривалими. На українських землях знову запанувало чуже шкільництво з чужою мовою навчання.

Новий етап боротьби за українську мову в шкільництві розпочався в кінці XVIII – на початку XIX століття.

Сприятливі умови для цього в Галичині створилися в результаті шкільних реформ, які проводив австрійський уряд. Тоді стала можливою підготовка нової української інтелігенції, яка, сприйнявши висунуту європейською інтелігенцією ідею нації та ідеї слов'янської взаємності, під впливом історичної традиції розпочинає боротьбу за інтереси українського народу. Зростає розуміння важливості для народу його мови, літератури, традицій, культури і разом з цим – розуміння важливості ролі школи в їх збереженні і розвитку.

Центром національного відродження, а водночас і боротьби за національну школу, в Галичині став Перемишль. Її ініціатором був І.Могильницький, який у праці “Відомості о руськім язичі” наголошував, що народ без мови втрачає політичну самостійність і перестає існувати як народність.

Важливу роль відіграв І.Могильницький в боротьбі за рідну мову викладання в школах, будучи від української сторони членом створеної цісарем для вивчення мовного питання комісії. На основі її рішення, яке було прийнято більшістю голосів, цісар 16 квітня 1818 р. видав постанову, що передбачала:

а) навчання релігії для молоді греко-католицького обряду у всіх школах Галичини і Буковини має здійснюватися священиками того ж обряду українською мовою;

б) в школах народних, до яких ходить молодь латинського і греко-католицького обряду, має бути, крім навчання релігії, для якої зобов'язує вищевказаний припис, все навчання польською мовою, але належить старатися по змозі, щоб діти греко-католицького обряду також українського читання і письма навчилися;

в) в школах народних, в яких навчаються діти лише греко-католицького обряду, все навчання має відбуватися

українською мовою, але так, щоб діти також вчилися читати і писати по-польськи [3].

Було визначено також, що нагляд над школами, в яких навчалися діти різних обрядів, мав здійснювати декан того обряду, до якого належала більшість учнів.

На підставі названої постанови українці розгорнули боротьбу за українізацію шкільництва, розуміючи під цим терміном створення шкіл з українською мовою навчання для молоді греко-католицького обряду. До середини століття в краї діяли 1772 народні школи, в т.ч. 1500 з них були українськими [4]. Для навчання дітей рідною мовою в цей час видано “Букварь словено-русского языка”, “Букварь языка словенского чтения учащимися в полезное руководство, в нем же молитвы, служение до Службы Божия і инья правды віри католической християнському благопотребныя обретаются”, “Букварь языка Русского” та ін. підручники.

Діяльність щодо українізації шкільництва продовжувалася і в другій половині ХІХ ст. Цьому сприяли революційні події 1848 р. і створення у Львові “Головної Руської Ради”, одним із головних напрямків діяльності якої було “Розвивати і підносити народність нашу у всіх її частях: вдосконаленням языка нашого, запровадженням його в школах нижчих і вищих, видаванням часописів, утриманням кореспонденцій з письменниками так нашими, як іншими, до слов’янського племені належними, поширенням добрих і корисних книжок в язиці руськім і усильним старанням впровадити і ... поставити язык наш на рівні з іншими в урядах публічних” [5].

Важливе значення у виробленні мовної політики мав “Собор руських учених і любителів освіти народної”, який працював у Львові 19-26 жовтня і ставив собі за мету

оживити культурне і наукове життя краю. Учасники “Собору” вважали за потрібне встановити єдину граматику для всіх українців і поставили вимогу запровадження української мови у всіх школах Галичини. “Собор” заснував культурно-просвітницьке товариство “Галицько-Руська Матиця”, яке мало на меті боротися за створення шкіл з українською мовою викладання, видання підручників і популярних книг.

Аналізуючи розвиток українського народного шкільництва в Галичині, І.Кревецький подає ряд документів, які розкривають сутність процесу українізації в цей період. Наприклад, 18 листопада 1847 р. затверджено заходи щодо організації вивчення української мови в народних школах, 16 травня 1848 р. почав діяти наказ про навчання дітей в тривіальних школах мовою більшості населення, 30 серпня 1848 р. видано інструкцію про запровадження навчання в народних школах мовою населення, 21 травня 1850 р. видано розпорядок “в справі науки української мови й гр.кат. релігії в народних школах” та ін. документи, які були спрямовані на те, щоб забезпечити навчання дітей рідною мовою [6].

Однак наступ реакції, як писав І.Франко, привів до того, що “всі вольності, даровані 1848 року, окрім панщини, швидко потім знов скасовано, просвіта народна, віддана в руки панів, була хоч трохи й більша, ніж за панщини, а все-таки певажно церковна...” [7].

Відкриттям у 1858 р. польської гімназії у Львові розпочато колонізацію вищого і середнього шкільництва в краї.

Мовна ситуація в Галичині значно ускладнилась після створення у 1861 р. сейму, більшість в якому мали поляки. Уже на першому його засіданні поставлено

питання про мову навчання в школах, а 22 червня 1867 р., незважаючи на активний протест послів-українців, сейм прийняв дискримінаційний для українців закон “Про мови викладові в школах Галичини”, в якому вказувалося, що мову викладання в школі визначає гміна, а її рішення затверджує краєва рада. Щодо середнього шкільництва, то закон встановив, що заснування нових державних українських шкіл може відбуватися лише за рішенням сейму. Зрозуміло, що в тій ситуації, коли влада належала полякам, не можна було надіятись на розширення можливостей навчання в школах українською мовою.

Навіть прийняття у грудні цього ж року основного державного закону (Конституції), ст. 19 якого постановляла: “Всі народності держави є рівноправні і кожна народність має заповнене право зберігати і розвивати свою народність і мову. З боку держави признається рівноправність усіх мов у школі, уряді і публічному житті”, не змінило ситуацію з мовою викладання в школах Галичини. Не допоміг українцям вирішити цю проблему і шкільний закон від 14 травня 1869 р., який теж гарантував навчання рідною мовою для всіх народів Австрії.

Однак українці уже були іншими, ніж до 1848 р. і не могли змиритися з такою мовною ситуацією. Під впливом ідей національно-культурного відродження, праць К.Ушинського та О.Духновича, в яких обґрунтовано принцип народності, в краї розвивається і міцніє рух за рідну мову викладання в школах. Значну роль у цьому процесі відіграло створене у 1868 р. товариство “Просвіта”, основним завданням якого стало “пізнання і просвіта народу”. Відразу після створення “Просвіта” приступила до видання популярних книжечок народною мовою, а також до підготовки і видання шкільних підручників. Впродовж 1871-76 рр. товариство видало 17 підруч-

ників для української гімназії тиражем 12300 примірників, а також ряд підручників для народних шкіл. Оцінюючи видавничу діяльність “Просвіти” в цей час, В.Барвінський говорив: “Це діло – то один із наших народних подвигів. Було це створення українського шкільництва, це були, так сказати, – цивілізаційні хрестини українського народу в новій добі. Але історія запише його з таким натиском, як свого часу охрещення Руси” [8].

Для цілеспрямованої боротьби за українську школу “Просвіта” ініціювала створення Руського Педагогічного Товариства, яке у 1884 р. оприлюднило першу в українській історії програму боротьби за національну школу. У відозві товариства наголошувалося, що “школа народна має бути народною в повному значенні цього слова, вона має обов’язок виховувати дітей в душі національному. А так як матерна мова є самотнім і найпевнішим засобом подати дитині в найлегший спосіб поживу духовну, то стоїмо лише за національним вихованням, а всілякі інші змагання вважаємо пустими, безхосенними і розвій духовний спиняючими експериментами” [9].

Обґрунтовуючи необхідність навчання рідною мовою, голова товариства В.Ільницький, виступаючи в Тернополі, говорив: “Найважливішою ознакою народної індивідуальності є народна мова. Вона є єдиним і найприроднішим способом вираження думок і почуттів народу; вона повністю відповідає тому, чим народ є в душі – вона відповідає повністю душі і серцю народу...”

Тому у вихованні і навчанні народна мова має вживатися як найвідповідніший засіб виховати людину природно. Всяке інше виховання, тобто, коли дитині в школі з покривдженням рідної мови накладається чужа мова – є це великою помилкою супроти закону доброго, здорового виховання” [10].

Вимогу навчання дітей рідною мовою висловлюють педагоги, політичні партії, церква, широкі кола інтелігенції і народних мас.

Посилення боротьби українців за рідну мову викладання змушувало офіційну владу в краї шукати способів послаблення цієї боротьби. І як засіб маскування денационалізації українців через польську мову було висунуто ідею створення утравістичної (двомовної) школи, автором якої проф. І.Нагаєвський вважає намісника Галичини А.Голуховського [11]. Утравізм нібито утверджував рівність прав націй на освіту рідною мовою, але насправді мав на меті не допустити створення національної школи. В утравістичній школі основні предмети мали викладатися польською і лише деякі (співи, малювання, фізкультура) – українською мовою.

І саме в час активізації боротьби за українську мову викладання в школі у 1886 р. в галицькому сеймі зроблена перша спроба узаконити впровадження утравізму в шкільну практику. Проти цього проекту виступили всі українські і деякі польські послы. Польська більшість тодішнього сейму затвердила проект, але завдяки згаданому вище 19-му параграфу австрійської конституції реалізувати це рішення не вдалось.

В кінці XIX ст. полем боротьби за рідну мову навчання стає не тільки шкільне і суспільне життя, але і галицький сейм та державна рада, де з вимогою навчання дітей українською мовою виступають послы-українці. Так, виступаючи в червні 1891 р. в палаті послів державної ради в обговоренні бюджету міністерства освіти, О.Барвінський особливу увагу звернув на потребу українців навчати дітей рідною мовою, вважаючи її не лише національною, але й державною, політичною справою. Опираючись на заяву міністра освіти, що

австрійська школа має дбати про те, щоб “кождий з многих народів, котрі мешкають в нашій вітчині, розвивав в ній свою народність і учився в своїй мові” він вказує, що Австрія є асоціацією різних народів і тому “шкільництво мусить бути уряджене відповідно до потреб поодиноких народів, що на тім полі треба і муситься числити з національними прикметами поодиноких індивідуальностей. Тут передовсім треба зважати на средство науки, т.е. язык викладовий. Коли наука має образувати, то без сумніву треба її уділювати в матернім язиці. Можна вправді нарід в чужій мові учити, але не образувати, бо образованє цвите лише на ґрунті рідної мови с питомого генія кожного народу. Хотяй чужою мовою можна також піднести відомости народу, але его характер понизиться, его національний дух занидіє, а з заниділих народів не можна утворити сильної держави. Держучись таких засад, мусимо ми, заступники руського народу, обставати за введеннем руської мови викладової в школах Східної Галичини. Окрім педагогічних взглядів промовляють за тим і політичні засади, бо як-раз в скріпленню національної сьвідомости австрійських народів лежить порука будучности Австрії... На мою гадку нема сумніву, що молодіж в школі має виховуватись національно – отже справедливо домагається руський нарід, що би руську молодіж шкільну виховувати на Русинів, бо прецінь, коли серця молодежи школа огріє для своєї національности, то через те зацепить вона в них і любов до Австрії” [12].

Виступаючи в дебатах 13 листопада 1891 р., посол вимагав заснування українських учительських семінарій у Східній Галичині, розширення українських класів вправ до 4-класної школи вправ у Станіславові та Тернополі, а також розділу мішаної школи вправ при учительській

семінарії у Львові з українською мовою навчання на окремі школи для хлопців та дівчат. В дебатах про середні школи поставив вимогу про заснування нової української гімназії у Східній Галичині і підготовчого класу при українських паралельках в Перемиській гімназії.

6 травня 1892 р., обговорюючи законопроект про стабілізацію посад шкільних інспекторів, висловив пропозицію, щоб шкільні інспектори “трималися далеко” від політичного і національного шовінізму і домагався, щоб інспектори в Східній Галичині справедливо ставилися до українців та знали українську мову.

Промови послів такого змісту стали постійними.

До початку ХХ століття українці Галичини в порівнянні з підросійськими українцями підійшли із певними здобутками: у 1902/3 шк. році в краї школу відвідувало 71,4% дітей шкільного віку. Було 1675 українських народних шкіл, де навчалось 204 717 учнів. Однак поляки мали 1980 народних (414 719 учнів) та 43 виділові школи. Українці не мали жодної п’ятикласової, шестикласової або виділової державної школи. 882 українські громади взагалі не мали школи. У 1900 р. діяла 231 утравкістична школа. Із 8134 учителів українцями були тільки 1803. Серед українців було 62,44% неписьменних, а серед поляків – 33,41% [13].

Кінець ХІХ – початок ХХ століття означений пануванням шкільного питання над усіма національними справами. Українські діячі визнають школу основним чинником формування національної свідомості та виховання молоді, яка здатна реалізувати національну ідею – здобути і побудувати незалежну соборну Україну. Тому на перший план висувається вимога націоналізації школи. Підкреслювалося, що національний характер школи “виступає в двох напрямках: 1) у чисто формальнім

– щодо мови, в якій подається наука; 2) у технічно-формальнім – щодо адміністрації і ведення самого навчання...”, які “доповнюють себе обопільно і рішають остаточно, чи якась людська громада має бути тільки окремою етнографічною групою серед людської породи, чи новочасною культурною нацією” [14].

Усвідомивши, що розбудувати повноцінну систему українського державного шкільництва в тодішній ситуації, а значить успішно вирішити означені завдання, неможливо, українці розпочинають заснування приватних шкіл різних типів, а насамперед – середніх шкіл.

На протигагу українцям у 1903/4 рр. у сеймі знову ставиться питання про узаконення утравкізму. Проти цього виступили не лише українські послы, але і культурно-освітні товариства, багато польських педагогів і науковців, польські фахові установи, преса. Наприклад, в часописі “Учитель” І.Копач відзначав, що “При утравкізмі... ученик мусів би безнастанно оперувати подвійним світоглядом – очевидно з величезною стратою часу, праці, здоров’я й знання. А результат з усього того: духовна неміч! Бож сила душі й лежить якраз веї одноцільності і гармонії. – Отже кінець кінцем утравкізм внутрішньо неможливий” [15].

Професор др. Курпель на зібранню “Товариства Учителів Вищих Шкіл” у Кракові також рішуче виступив проти утравкізму і поставив вимогу, щоб вчителі були тієї ж національності, що і діти. Він стверджував: “Утравкістична школа навчить облуди і фальшу, звихне характери, ставить у тямці пристрасти спорів і сварки, та вишколить до шовіністичної боротьби на ширшому терені публичного життя” [16].

Висловились тоді проти утравкізму і Краківська Академія Наук і сейм не прийняв рішення про утравкізм у шкільництві.

Однак у 1904 р. галицький сейм постановив, що краєва шкільна рада має право запроваджувати в українських гімназіях обов'язкове вивчення польської мови, а вивчення української мови залишилось необов'язковим для більшості галицьких гімназій. Станом на 1910 рік українська мова була обов'язковою лише в п'яти польських гімназіях (Городок, Камінка Струмилова, Перемишль (перша гімназія), Станіслав (перша гімназія), Сокаль).

Невдача в сеймі примусила шукати інших шляхів для ущемлення прав української мови. І в 1908 р. "Prawica Narodowa" на своїй конференції приймає таку резолюцію: "Ввести в школах утравізм, але так, щоби позірно викладано в польській і українській мові, а в дійсності зіпхнути взад український виклад і піддержати виклад польський" [17].

Щоб узаконити протистояння вимогам українців на свою середню школу, міністерство освіти в 1909 р. затверджує навчальний план утравістичної гімназії, хоч проти такого плану різко виступали педагоги в зв'язку з нерозробленістю мовних і педагогічних проблем. Відразу було передбачено перетворити в утравістичні приватні польські гімназії в Рогатині і Яворові, щоб перевести їх в державні і закрити українцям шлях до боротьби за державну українську гімназію в цих містах.

Запровадження утравізму привело до приниження української мови в навчальних закладах. Так, в Бережанській утравістичній гімназії українською мовою викладання відбувалося (крім релігії і української мови) в першому класі 7 годин з 28, в другому – 7 із 28, в третьому – 10 із 32, в четвертому – 11 із 33, в шостому – 9 із 33 тижневих годин [18].

В останні роки перед Першою світовою війною в Галичині було близько 3560 народних шкіл, в т.ч. 2510

українських, в яких навчалось 440000 дітей [19]. Однак 463 громади в 54 повітах не мали школи, а із 19 галицьких повітів, де число однокласових шкіл становило від 50 до 80% всіх шкіл повіту, 13 були місцевостями з чисто українським населенням.

Перша світова війна нанесла величезної шкоди галицькому шкільництву. У 1917 р. в краї залишилося менш ніж 240 шкіл з українською мовою навчання. Д. Дорошенко так охарактеризував цей період: "Всі українські школи, середні і нижчі, було замкнено. Почалася наново організація шкільництва на російський зразок і з російською мовою навчання... Було видано і спеціальні підручники для галицьких шкіл, звісно, російською мовою... Взагалі вся політика російської окупаційної влади була направлена на те, щоб якнайскоріше знищити всі національні особливості місцевого українського населення, викоринити "мазепинський дух", себто національну свідомість, і обернути галицьких українців у "настоящих русских" [20].

В роки визвольних змагань український уряд намагався впровадити в практику теоретичні напрацювання щодо розбудови національного шкільництва. Відповідно до закону від 13 лютого 1919 р. "Про основні уладження шкільництва на Західній Області Української Народної Республіки" всі школи в Галичині ставали державними, а урядовою і державною мовою в усіх школах ставала українська мова. Один із параграфів закону гарантував неукраїнському населенню краю право на школи з навчанням рідною мовою, чим український уряд показав свою повагу до інших етносів. Яскравим прикладом цього було відкриття у Станіславі першої за всю історію німецької гімназії.

Варто зазначити, що основою навчально-виховного процесу в українській національній школі визнавалося

українознавство, як система знань про Україну і українців. Навчання рідною мовою було обов'язковим, але, на думку педагогів, недостатнім, бо "можна вчити на рідній мові, а попри те незгірше насилувати принцип національного виховання і денаціоналізувати молоді генерації" [21].

Однак визвольні змагання закінчилися невдачею. Галичина знову опинилася в складі Польщі. Саме в цей час особливо загострилася боротьба українців за рідну мову викладання. Навіть польські дослідники відзначають, що в освітній політиці держави стосовно українців щораз виразніше вимальовувалася ідея їх колонізації з допомогою школи [22]. Провідником цієї політики став міністр освіти С.Грабський – автор закону від 31 липня 1924 р., відповідно до якого основним типом державної школи мала стати двомовна школа, яка виховує дітей на добрих громадян Польщі. Мова навчання мала визначатися шляхом проведення плебісцитів у кожному шкільному окрузі.

Оцінюючи цей закон, С.Сірополко писав: "...новий закон про організацію шкільництва... може повести до повної руйнації українського шкільництва в напрямі перетворення державних українських шкіл у польсько-українські школи, себто в школи з двома викладовими мовами... Видатні педагоги всього світу однодушно визнають, що денаціоналізована школа, яка відкидає народню мову і натомість учить чужої, ломить ту психіку дитини, з якою вона принесла до школи свої спостереження й відповідні уявлення, сполучені з кожним рідним словом" [23].

Шкільні плебісцити в краї проводились в умовах шантажу, погроз і підкупів, зловживань з боку влади і тому населення боялося вимагати навчання дітей рідною

мовою. Наприклад, газета "Діло" повідомляла, що шкільний інспектор у Перемишльському повіті визнав не дійсними декларації з сіл Баричі і Драгаїв, бо в них було вжито слово "український", шкільний інспектор в Жовкві заявив батькам, що не прийме декларації, бо вони заповнені українською мовою і таких прикладів багато. Число українських шкіл швидко зменшувалося. Під тиском влади в багатьох селах, де не було жодної дитини польської національності, частина батьків подавали декларації про навчання дітей польською мовою. В результаті проведеного у 1925 р. плебісциту, в якому взяли участь 1814 громад (99935 батьків 138284 дітей) у Галичині мало бути 867 українських (замість 2,5 тис. у 1914 р.), 2347 польських, 1455 двомовних шкіл.

Аналіз джерельної бази свідчить, що ініціативу в боротьбі за рідну мову викладання в свої руки взяло товариство "Рідна Школа", яке, об'єднавши свої зусилля з греко-католицьким духовенством, розгорнуло широку кампанію для збору декларацій під гаслом: "Домагаймося рідної школи!" Потік донесень старост і поліції дає підстави стверджувати, що на хід плебісцитової акції в селах найбільше впливали греко-католицькі священники.

Питання мови викладання дістало принципову оцінку і на Першому Педагогічному Конгресі у Львові, в резолюціях якого записано: "Двомовність (утраквізм) у шкільному вихованні й навчанні вважає П.У.П.К. з наукового погляду недоречною, з педагогічного шкідливою, а на наших етнографічних землях засобом денаціоналізації українського населення і тому домагається скасування двомовності в усіх школах і установах, де виховується українська молодь" [24].

"Закон Грабського" і пов'язані з ним заходи уряду (шкільні плебісцити, переслідування вчителів тощо)

викликали значне погіршення українсько-польських відносин. Це, наприклад, відзначав керівник кураторії Львівського шкільного округу, який у листі до міністра освіти наголошував, що “постійне перебування в атмосфері мовної боротьби матиме негативний моральний вплив на учнів, не сприятиме громадянському вихованню” [25].

У листі до міністра внутрішніх справ (січень 1927 р.) Львівський воєвода вказував, що вимога про внесення декларацій щодо мови викладання українцями використана як зброя для політичної агітації, викликала роздор серед населення, втягує у вир політичної боротьби навіть спокійну і схильну до спільного життя польську і українську людність. Воєвода застерігав, що українська агітація є ферментом громадського неспокою і є небажаним явищем при наближенні виборів до законодавчих органів [26].

Боячись вибуху загальної непокори українців, президент Польщі у 1930 р. видав розпорядження, яким передбачалося право на зміну мови викладання не раніше, ніж через сім років після плебісциту.

Аналіз джерельної бази свідчить, що, незважаючи на протести українців, “закон Грабського” привів до того, що у 1937/38 навч. році у всій Польщі була лише 461 (в т.ч. 41 приватна) основна та 24 гімназії (в т.ч. 19 приватних) з українською мовою навчання. Утраквістичними були 3064 основні та 2 середні школи. Наслідком такої мовної політики було те, що в 1938 р. неписьменність сільського населення досягала до 70-80, а міського – до 40-50%.

Становище українців ускладнювалося тим, що не було українських підручників, особливо для середніх шкіл. Тому діти вимушені були навчатися за польським

підручниками. При цьому вони калічили мову, фізично перевтомлювалися, що негативно впливало на результати навчання. А найгірше стояла справа з підручниками з української мови в гімназіях і ліцеях, хоча рукописи багато років лежали у видавництвах [27].

Після 1939 р. на західноукраїнських землях паралельно з українськими діяли двомовні школи, які були засобом утвердження “мови міжнаціонального спілкування”. На жаль, і в сучасній Україні є немало прихильників двомовності в державі, в т.ч. і в шкільному навчанні. Вимога двомовності, як це не парадоксально, є фактично вимогою узаконити знання тільки однієї мови.

Вищенаведене дозволяє стверджувати, що українці ніколи не припиняли боротьбу за рідну мову викладання в школах, але досягти цього в чужій державі було неможливо. Здобувши власну державу, вони отримали право навчати своїх дітей рідною мовою. Але від права в законі до практики далеко... І тому боротьба повинна продовжуватися, щоб школа в Україні стала українською, з рідною мовою навчання.

Безумовно, примусової “українізації” шкільництва бути не може. Як писав М. Драгоманов, “тут нема іншого способу, як стати на практичний ґрунт, ... тобто піднімати вагу нашої мови працею над літературою, котра була б корисна народові і замінила б йому в більшій часті пригод життя чужі мови” [28]. Мають бути зроблені практичні кроки, які б передбачали неможливість виконувати державну службу без знання державної мови. І не треба називати це насильством над особою. Це нормальна вимога до громадянина з боку держави, це прояв культури особи і її поваги до народу, який дав назву держави “Україна”.

1. Костомаров М.И. Исторические произведения. – К., 1990. – С.123-124.
2. Сірополко С. Історія освіти на Україні. – Львів, 1937. – С.27.
3. Falkiewicz K. Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848 - 1898. – Lwów, 1099. – S.41.
4. Kilka słow o szkołach w Galicji w roku 1845. – Poznań, 1845. – S.16.
5. Зоря Галицька. – 1848. – 15 травня.
6. Матеріяли до історії галицько-руського шкільництва ХУІІІ і ХІХ вв. Видані під редакцією С.Томашівського //Українсько-руський архив. – Львів, 1909. – С.181-186.
7. Франко І.Я. Зібрання творів в 50-ти томах, т.45. – С.152.
8. Історія товариства “Просвіта” у Львові //Життя і знання. – 1932. – Ч.5, додаток. – С.121-122.
9. Школьна часопись. – 1884. – 26 марта (7 цвітня). – С.50.
10. Ільницький В.Колька уваг о вихованю //Школьна часопись. – 1885. – Ч.13. – С.99.
11. Нагаєвський І. Історія української держави. – Рим, 1989. – С.28.
12. Бесіда посла Барвінського// Правда. – 1891. – червень. – С.39-40.
13. Томашівський С. З історії державної середньої школи в Галичині //Наша школа. – 1909. – Кн.1-2. – С.12.
14. Osterreichische Statistik. – Wien, 1903. – Band 62, Heft 2. – S.328-331; Рогатинський П. Під прапором „Рідної Школи”. – Станиславів, 1939. – С.40.
15. Копач І. Утраквізм в школах середніх //Учитель. – 1904. – Ч.4. – С.58.
16. Великанович Д. За українську школу. – Львів, 1937. – С.26-27.
17. Там само, С.27.
18. Діло. – 1911. – Ч.169.
19. Герасимович І., Терлецький О. Шкільництво в Галичині в другій половині ХІХ ст. і на початку ХХ сторіччя //Енциклопедія українознавства. Т.1, Част.ІІІ. – Мюнхен-Нью Йорк, 1949. – С.928-929.
20. Дорошенко Д. Історія України 1917-1923 рр. – Том.І. – Ужгород, 1932. – С.9-10.
21. Юцишин І. Проект на зміну державного шкільного закону з дня 14 мая 1869 року. – Львів, 1913. – С.19.
22. Historia wychowania. – Warszawa, 1980. – S.126.

23. Сірополко С. Національне виховання й позашкільна освіта // Діло. – 1925. – Ч.26.
24. Перший Український Педагогічний Конгрес. – Львів, 1938. – С.248.
25. Державний архів Івано-Франківської області, ф.2 сч, оп.1, спр.369, арк.113.
26. Там само, арк.117-118.
27. Трагедія з українськими підручниками//Українська школа. – 1938. – Ч.7-12. – С.169.
28. Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці: У 2 т. – Т.2. – К., 1970. – С.363.

БОРОТЬБА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЗА УКРАЇНОМОВНЕ ШКІЛЬНИЦТВО В ГАЛИЧИНІ У 20-30-ті РОКИ ХХ ст.

За умов перебування Галичини в складі Польської держави українські громадські товариства, передовсім Українське педагогічне товариство (УПТ) “Рідна школа”, “Просвіта”, товариство “Взаїмна поміч українських вчителів” (ВПУВ), “Учительська громада” та інші, виступили головними чинниками боротьби за розвиток рідномовного шкільництва. Це знайшло прояв у двох основних напрямках – створенні приватних закладів, а також намаганнях зберегти українську мову в державних навчальних установах.

У руслі загальносуспільного прогресу міжвоєнна Польща була змушена розвивати систему навчальних закладів на українських теренах. Але вони насамперед розглядалися як засіб тотальної полонізації. Уособленням цієї політики став С.Грабський. “Кресовим законом” від 31 липня 1924 р. він прагнув нанести “нищівний удар” українській школі. Одне з головних завдань полягало в тому, щоб “природним”, “демократичним” шляхом запровадити на її місце “утраквістичне” (двомовне) навчання [13, с.3-7].

Відновлення при польському режимі, заснованих ще до Першої світової війни приватних шкіл зумовлювалося непевністю становища та загальною матеріальною руїною. Але, як не парадоксально, саме перші повоєнні роки принесли найбільші здобутки в освітній царині. К.Малицька виправдано підкреслювала, що це була “чи не найкраща доба в історії Українського педагогічного

товариства, коли воно виступило “войовником”, що “грудьми заступає найдорощі цінності народу”, а громадськість ніби повернула традиції XVI-XVII ст. “вільної демократичної школи” [7, с.261].

На тлі тотального винищення українських культурних установ 1922 р. здійснювалося навчання в 27 школах УПТ з майже 5 тис. учнів [3, с.2; 12, спр. 58, арк. 2-4]. Проте польська крайова шкільна рада блокувала їх наступне піднесення, заклавши 1923 р. 32 приватні школи, та не дозволяла відкривати нові з мотивів, що польські навчальні заклади “цілком заспокоюють культурні потреби українського населення” [12, спр. 80, арк. 1-2]. У другій половині 20-х років діяло близько двох десятків народних шкіл УПТ, а на 1934 р. їх число досягло найвищої кількості – 35 із 178 класами. Більшість з них існували на селі.

Хоча в структурі початкової освіти Галичини вони склали незначний відсоток, однак становили п’яту частину від загальної кількості україномовних шкіл у краї.

Навесні 1920 р. відновилися гімназії УПТ в Яворові, Рогатині, Городенці, Долині, Чорткові. Того ж року було відкрито ще низку нових гімназій: дівочі у Тернополі, Коломиї, Станіславові та хлопчачі в Дрогобичі й Золочеві. У 1921-1939 рр. разом з довоєнними й новоутвореними “Рідна школа” опікувалася 17 гімназіями (крім названих, у Копичинцях, Перемишлянах, Буську, Збаражі, Львові, Самборі, Стрию). Проте через постійні заборони і перешкоди польської влади з них постійно діяло лише 8-11 закладів.

Закиди прокомуністичних сил у 30-х роках, які згодом “перекочували” у радянську історичну та педагогічну літературу, начебто в закладах “Рідної школи” навчалися лише “діти буржуїв”, не відповідають дійсності.

Насправді, як впливає зі звітів, у міжвоєнні роки серед 4,3-5,1 тис. учнів народних шкіл Українського педагогічного товариства 50% становили діти селян, 31% – робітників і ремісників, а решта – службовців та інтелігенції. З 1,5-2,3 тис. гімназистів “Рідної школи” були вихідцями із селян – 37%, робітників і ремісників – 14%, службовців – 30%, священників – 10% тощо. Разом з тим зростала тенденція, коли заможніші верстви посилали своїх дітей до “респектабельніших” польських шкіл, тоді як для незаможних це був чи не єдиний шлях отримати середню освіту.

Проведена в Польщі у 1932 р. шкільна реформа поставила під загрозу існування українські приватні школи. Внаслідок реорганізації восьмирічних гімназій на чотирирічні з новою надбудовою у формі дворічних ліцеїв, число останніх у структурі “Рідної школи” за п’ять років зросло до 11 із 560 учнями [12, спр. 229, арк. 1-5; 10]. Відзначимо, що всі ці заклади були гуманітарного типу, отже, їх закінчення надавало право вступу до вузів. Великими зусиллями вдавалося стримувати намагання польських чинників перетворити українські приватні навчальні заклади в “утраквістичні”.

У випадках, коли українські приватні школи не могли здобути права “прилюдності” (державного статусу), організовували специфічні форми “навчальних установ” – “збірні лекції”, що за змістом були ідентичні відповідним типам закладів. Для цього було потрібно лише дозвіл місцевої адміністративної влади та фахові вчителі. Іноді такі заклади переростали в сталі шкільні установи, а частіше – навпаки: після заборони останні продовжували діяльність на кшталт шкіл, що не мали державного статусу.

Заходами УПТ кількість “збірних лекцій”, що відповідали програмам 1-4 класів народних шкіл, зросла

з 16 у 1914 р. до 43 з 2 тис. учнів у 1931 р. [12, спр. 34, арк. 1; 4, 17]. У такий спосіб за міжвоєнних років постійно діяли по два-чотири гімназійні та семінарійні “лекції” (або курси), що мали по три-чотири класи. Число учнів в них відповідно коливалося в межах 120-350 та 70-220. Для отримання свідоцтва про освіту кінцеві іспити склалися в державних навчальних закладах.

Чималі здобутки досягнуто в царині фахового (професійного) приватного шкільництва, яке водночас репрезентувало всі україномовні заклади цього типу. Першою найвідомішою серед них та прикладом для наслідування стала “Господарська школа” в Милованому, що була відкрита “Просвітою” у березні 1909 р. на базі будівель та 68 моргів землі, подарованих А.Шептицьким [5, с.28-29]. До 1927 р. (крім занепаду 1914-1922 рр.) вона діяла у формі три-, семимісячних господарських, садівничих та інших спеціалізованих курсів, які мали по 20-45 учасників. У 1928 року їх реорганізовано в навчальний заклад, де за програмою, затвердженою Міністерством освіти, стали готуватися “учителі-спеціалісти” та “інструктори для практичного навчання”. Спочатку матеріальну й кадрову допомогу милованській школі надавали “Сільський господар”, “Рідна школа” та кооперація, а 1936 р. вона стала самоокупною. Її організаторами та вчителями виступали такі відомі громадські діячі та педагоги як О.Гарасевич, М.Коцюба, Г.Думка, М.Твордило та інші. У 30-х роках, за нашим узагальненням згідно звітів товариства “Просвіта”, її закінчило близько 900 учнів.

Пріоритетного значення розвитку фахової освіти надавала проведена в Польщі шкільна реформа 1932 р. Український педагогічний конгрес 1935 р. спрямовував на її піднесення в усіх школах УПТ та відкриття нових приватних закладів такого типу. Готовність до їх

підтримки виявляла кооперація, проте без зацікавлення широкої громадськості “Рідній школі” та іншим національним товариствам не вдалося створити належної конкуренції державним закладам, де учні мали пільги.

Широку діяльність у напрямі розвитку фахового шкільництва розгорнула створена в травні 1924 р. торговельно-промислова комісія при Головній управі УПТ. Вона відразу перебрала від “Просвіти” відкриту ще у 1911 р. першу українську “Торговельну школу” у Львові, що готувала фахівців для українських спілок і підприємств. У 1937 р. цей заклад було реорганізовано на чотирикласну гімназію. За час його існування кількість учнів у ньому зросла з 80 до 285 [10; 12, спр. 335, арк. 7-8]. Це було найвищим досягненням у царині української приватної професійної освіти в зазначений період у Галичині.

За сприянням кооперації, Українського педагогічного товариства і “Союзу українок” діяли приватні торгово-кооперативні навчальні заклади. Засновану на початку 1932 р. “коєдукаційну” (чоловічо-жіночу) “Рільничу школу” (управитель М.Васьків) у Шибаліні, повіт Бережани, 1934 р. було реорганізовано на однорічну “Жіночу школу домашнього господарства”.

В ній щороку навчалось до 60 селянок. На такий же кшталт функціонувала яворівська школа (1933 р.). Навчальні програми цих закладів склалися з широкого комплексу фахових та загальноосвітніх предметів, теоретичні заняття доповнювалися практичною роботою, а також стажуванням на підприємствах.

За підтримкою цих товариств у 1913-1939 роках діяли молочарська школа при “Маслосоюзі” в Стрию, а також столярська школа при кооперативі “Гуцульське мистецтво” в Косові, фахові школи при кооперативі

“Труд” та установах СС Василіянок у Львові. У них і ще близько десяти дрібніших освітньо-професійних школах і курсах (навчання тривало від 6 до 11 місяців) в 30-х роках різним видам ремесла і промислу навчалось від 20 до 45 учнів. Практика показала їх найбільшу доцільність, бо великі приватні заклади утримувати було важче.

Важливим здобутком стала організація Українським педагогічним товариством “промислово-доповнюючих” шкіл. Два перші заклади такого типу, що діяли 1922-1924 рр. у Львові та Станіславові, були закриті владою під безглуздим закидом: перешкоджають українській молоді “стикатись” з польською молоддю і культурою. В другій половині 20-х років вони почали організовуватись у формі дво- і трирічних шкіл у Львові, Тернополі, Станіславові, Перемишлі, де після роботи безкоштовно навчалось до 700 ремісників. Поряд із загальною освітою, вони отримували кваліфікаційні свідоцтва з різних фахових спеціальностей [4, 19-20; 12, спр. 201, арк. 2-7].

Такі ж завдання вирішували десятки влаштовуваних філіями УПТ три-, і шестимісячних курсів із різних спеціальностей. На 1930 р. в них готували слюсарів (26%), кравців (27%), столярів (18%), шевців (10%), ковалів (40%) та ін. Всього фахову освіту в системі УПТ здобувало пересічно 1,6-2,1 тис. осіб, з яких 70% становило селянство [10; 12, спр. 182, арк. 1-9; спр. 288, арк. 1-3]. Багатьом випускникам надавалось так зване визволення, тобто право стати майстром і працювати самостійно. “Рідна школа” організувала також купецькі гімназії у Львові та Станіславові.

Громадські організації приділяли велику увагу вдосконаленню форм і змісту українського приватного шкільництва, головне покликання якого вбачалось у вихованні нової генерації молоді. З матеріалів з’їздів і

програмних документів Українського педагогічного товариства впливають такі його наріжні завдання, як формування в учнів морально-релігійних переконань, національно-громадянських рис, господарсько-суспільних навичок, естетичних смаків і фізичних якостей, а також глибоких знань із широкого кола загальноосвітніх предметів.

Своєрідним підсумком напруженого пошуку концепції національної освіти став підготовлений “Рідною школою” за сприянням “Просвіти”, “Сільського господаря”, вчительських та інших організацій Перший український педагогічний з’їзд 2-3 листопада 1935 у Львові. Його ухвали стали важливим внеском в українську етнопедагогіку. Червоною ниткою через них проходить теза, що право на навчання і виховання підростаючого покоління рідною мовою – “це самозрозуміла необхідність для розвитку нації”. “Всебічна підготовка” молоді мала вести до здійснення її “найвищого ідеалу” – розбудови “рідної” та загальнолюдської культури. У такому розрізі визначалися зміст і форми розвитку всіх напрямів освіти й виховання [9].

Рівень підготовки в навчальних закладах “Рідної школи” відповідав державним вимогам, а за деякими показниками був навіть вищим, ніж у відповідних державних школах. Запровадження в народних школах УПТ однакових із міськими закладами типів програм давало право вступу до середніх шкіл. У вчительських семінаріях учні отримували знання із 35 загальноосвітніх предметів. Реформа 1932 р. відкривала шлях запровадженню “програми україніки” як “основи приватної школи” [12, спр.338, арк. 10-11]. Проте крайова шкільна рада майже не допускала її реалізації в навчально-виховному процесі. 1932 р. за підтримкою Ревізійного союзу українських кооператив “Рідна школа” першою у Польщі

запровадила в своїх гімназіях навчання кооперації, яке польська шкільна влада заборонила 1938 р. До речі, воно поєднувалося з практичною роботою шкільних кооперативів і крамниць, капітали яких сягали 18 тис. зл., а періодичні “акції ощадності” давали до 3,8 тис. зл. прибутку.

Високий рівень знань в українських приватних школах визнавали навіть польські інспектори, зокрема 90-95% їхніх учнів успішно складали перевідні та випускні іспити. За міжвоєнних років у навчальних закладах Українського педагогічного товариства здійснювався систематичний медичний нагляд, а в 60% існувало безкоштовне додаткове харчування.

Протягом півстоліття виробилася струнка система виховної роботи. Невід’ємною складовою українського громадського життя стали діючі в середніх закладах УПТ шкільні громади, “читальні”, “научні”, мистецькі, спортивні гуртки з різними секціями, а також марійські дружини, “Пласт” та інші форми учнівської самоорганізації. У 30-х роках, згідно зі звітами “Рідної школи”, в її гімназіях проводилося пересічно 500-700 національних свят і різних імпрез, до 900 красзнавчих “прогульок” тощо.

Розвиток української приватної школи стримувала фінансова проблема. Головні бюджетні витрати УПТ призначалися на забезпечення роботи навчальних і виховних закладів, з чого 50-60% йшло на оплату вчителів. Вони не були самоокупними. Важливо підкреслити, що навчання дітей у початковій школі, а особливо перебування в дитячих садках, обходилися батькам значно меншою сумою, ніж загальні витрати товариства на їх функціонування. Лише оплата за навчання в семінаріях і гімназіях, а також утримання в бурсах, наближалася до повної суми, яка, проте, була на 80-90% меншою, ніж в державних

закладах. Існувала система пільг для дітей із малозабезпечених сімей.

Другою кардинальною проблемою розвитку приватної школи стало її кадрове забезпечення. Як впливає з аналізу звітів, порівняно з передвоєнним періодом, кількість учителів у закладах УПТ зросла на третину й у 20-30-х роках коливалася в межах 156-205. З них 65% працювали в гімназіях, 55% – в початкових та 33% – у фахових школах (одні особи працювали в кількох школах). Вони отримували платню на 20-30% меншу, ніж у державних закладах, але цей один відсоток українського вчительства був найсвідомішим і найбільш жертвним його елементом. Водночас посилювалось явище, коли молоді українські педагоги, віддаючи перевагу “державній службі”, не хотіли “плямувати” себе “рідношкільним тавром”, тобто відмовлялися працювати в навчальних закладах Українського педагогічного товариства.

Постійно вдосконалювалася система підвищення кваліфікації українських вчителів. Лише 1936/37 навчального року з цією метою для них було проведено понад 800 курсів, конференцій та “практичних лекцій” [11, с.77]. Високий рівень підготовки підтверджували кваліфікаційні іспити, які з “добрим” або “доцільним” вислідом складали до 95% педагогів.

Важливим напрямом стала підготовка вихователів дитячих садків. Згідно зі звітами 30-х років, для них проводилося від восьми до 15 одно-, тримісячних курсів, де за широкою програмою готували 250-400 “провідниць”.

Відкрита 1934 р. заходами УПТ перша українська “Захоронярська семінарія” через адміністративні утиски профункціонувала менше року.

На перешкоді розвитку української приватної школи став цілеспрямований наступ польської влади, що пере-

довсім проявлялось у ліквідації навчальних і виховних закладів. Постійних утисків зазнавали гімназії УПТ. Під час терору 1919-1920 рр. вони були закриті в Копичинцях, Збаражі, Городку, Долині, Перемишлянах. За масовими репресіями проти учнів і вчителів гімназій під час “паціфікації” 1930 р. наступила їх заборона в Дрогобичі, Тернополі, Рогатині, а будинок львівської гімназії був підірваний.

Польська влада намагалася позбавити українське приватне шкільництво національного характеру. Крайова шкільна рада грудневим 1923 р. наказом запровадила в семінаріях УПТ навчання історії й географії польською мовою, а право викладання педагогіки та психології передавалось польським учителям. Через спротив введенню польської мови на початку 1924 р. було закрито 19 народних шкіл УПТ [3, 1]. Упродовж 1925 р. в рідношкільних закладах заборонили викладати окремо українську історію, вживати її генеалогічні й хронологічні таблиці, вивішувати портрети національних діячів, співати пісні рідною мовою. Мало не спричинило їх ліквідацію міністерське розпорядження від 12 листопада 1925 р. про нові вимоги до іспитів із історії та географії Польщі. Внаслідок їх тенденційного виконання під закидом “незадовільних знань”, в січні-лютому 1926 р. тимчасово припинили навчання 75% середніх закладів УПТ. Вони ледь змогли відновити роботу.

Нову перспективу для розвитку освіти української молоді відкривало запроваджене реформою 1932 р. домашнє навчання, що могло прирівнюватися до початкової школи. УПТ за підтримкою національних установ розгорнуло широку організаційну діяльність в цьому напрямі. 1933-1934 рр. домашнє навчання було запроваджено в 30 селах Гуцульщини для понад тисячі

дітей. Але наростаючу акцію влада спинила силовими методами. Вчителі й інструктори піддавалися репресіям і штрафам. Не видавали дозвіл на відкриття нових “гуртків навчання”, а старі закривали: з понад 100 діючих 1936 р. в Галичині на кінець 1938 р. їх залишилося чотири з 60 учнями [10]. Створена тоді “Комісія рідношкільної діяльності на Гуцульщині” обмежилася з’ясуванням жахливого стану освіти в регіоні, але через перешкоди косівського староства не змогла вжити заходів для виправлення становища.

Великих втрат зазнало приватне дошкілля, що могло охопити більшість українських громад. З мотивів поганих санітарних умов, “невідповідності виховательок” та інших здебільшого безпідставних закидів, у 35-40 повітах старости щороку відкидали 30-60% прохань на відкриття дитячих садків. Тільки 1938 р. було 203 таких фактів [10]. Поряд із цим, закривали до третини вже діючих закладів.

Громадські організації намагалися чинити спротив польському наступу. Заходами створеного 1927 р. при Головній управі УПТ відділу правового захисту спільно з товариством “Взаємна поміч українському вчителю” та “Учительською громадою”, за підтримкою Української парламентської репрезентації та митрополита Шептицького у приватних школах вдалось уникнути багатьох обмежень щодо національного змісту навчання, які існували в українських державних навчальних закладах. Таким чином, як показують матеріали часопису “Рідна школа”, були унормовані вимоги до іспитів з польської мови, збережено українську мову у викладанні історії та географії, відхилено підручники, які ображали національну гідність українського народу. В жовтні 1932 р. школи УПТ отримали право вживати термін “український”.

У вигляді одного положення “закону Грабського” про плебісцит українство в Польщі отримало привабливий “прецедент для віри” в те, що зрушення в освітній політиці можуть бути досягнуті завдяки власній волі та єдності. У ньому, зокрема, стверджувалося, що навчальний заклад із мовою нацменшин міг бути відкритий у гмінах, де вони становили понад 25%, або на вимогу 40 батьків [13, с.5-7].

Плебісцитові акції 1925 і 1937 рр. вилились у тотальне зіткнення державних польських та національних українських інтересів. Їх головними організаторами виступили “Рідна школа”, “Просвіта”, Українське національно-демократичне об’єднання й інші інституції. Проведенню цих “освітніх референдумів” передувала велика підготовча праця: при осередках УПТ і “Просвіти” неформально створювалися плебісцитові комітети, в містах і селах Галичини організовувалися масові віча та зібрання у справах мобілізації громадськості. В інструкціях Головної управи УПТ основний акцент робився на роз’яснювальній роботі про порядок подання декларацій [12, спр. 358, арк. 1-8], для чого поширювали безліч листівок. Цим заходам українства протиставлялася шалена агітація за польські й двомовні школи.

Офіційно заборонялося чинити перешкоди населенню в його вільному волевиявленню, насправді плебісцити відбувалися в умовах гострого терору. Їх результати оголошувалися “державною таємницею”. Відштовхуючись саме від цих явищ, українські дослідники дещо односторонньо підходять до висвітлення проблеми. Матеріали архівів і преси доводять, що зловживання і фальсифікації мали місце з обох сторін. Мобілізовані на проведення плебісциту 1925 р. польські вчителі та службовці шантажем і брехнею змушували українських

батьків ставити підписи за польську школу. За це обіцяли зменшення податків, пільгове наділення землею, роздавали насіння тощо. До речі, на Волині з'являлися декларації, надруковані на зразок тих, що поширювало УПТ в Галичині, проте замість слів "школи української" в них писалося "школи державної".

З українського боку були факти підробок декларацій, траплялося, що їх заповнювали просвітяни чи вчителі замість батьків. У окремих місцевостях проводилися "таємні плебісцити", що потім видавалися за офіційні, практикували записування "мертвих душ" і т. ін. [1, спр. 139, арк. 1-103].

Не підтверджується також і явище одностайності волевиявлення українського населення, про яке стверджувала національна преса. У Стрийському, Станіславському, Рогатинському, Коломийському та інших повітах, де національна свідомість вважалася найвищою, подавалося від 20 до 40% декларацій за польську або двомовну школу. В інших, згідно з донесеннями повітових управ поліції, які у даному випадку не мали потреби вдаватися до грубих фальсифікацій, відсоток був ще більшим [1, спр. 139, арк. 11-103].

Українське державне шкільництво за будь-яких результатів прирікалося на знищення, але плебісцити не вдалося використати як формальний привід для цього. Вони стали символами незламного прагнення українства до рідномовної школи і водночас відвертої зневаги його вимог з боку польських чинників.

"Рідна школа" прагнула забезпечити українські навчальні заклади літературою рідною мовою. З-поміж двох десятків видань УПТ, що з'явилися у 1922-1926 рр. й призначалися для середніх шкіл (по 2-5 тис. примірників), відзначимо підручники з граматики О. Поповича,

географії – С. Рудницького, О. Терлецького, релігієзнавства – о. Левицького, іноземних мов – Ю. Рудницького, О. Роздольського, зоології – О. Тисовського, хімії й мінерології – М. Чайківського, Р. Цегельського та ін. Вони переважно поширювалися безкоштовно або за зниженими цінами. Але через їх невизнання шкільною владою подальша праця в цьому напрямі ставала безперспективною.

Отже, громадські товариства у важких умовах польського панування відіграли важливу роль у розвитку україномовного шкільництва в Галичині. Їх приватні заклади становили близько 15-25% від загального числа україномовних початкових шкіл у краї та 60-75% гімназій. З понад 6,2 тис. українських учнів середніх шкіл Галичини, які 1938 р. навчалися рідною мовою, 38% перебували в державних, а 62% – в національних приватних закладах.

Добровільні організації усіма силами намагалися спинити полонізацію українського державного шкільництва, але не могли протистояти цілеспрямованій асиміляторській державній політиці в освітній царині.

1. Державний архів Івано-Франківської області, ф. 68, оп. 2.
2. За українську школу під Польщею // Діло. – 1928. – 23, 24 березня
3. Звідомлення з діяльності Українського Педагогічного Товариства за час від 1 вересня 1923 до 31 серпня 1924. – Львів, 1924. – 8 с.
4. Звіт з діяльності Товариства "Рідна Школа" за час від 1 вересня 1931 р. до 31 серпня 1932 р. – Львів, 1933. – 41 с.
5. Звіт Товариства "Просвіта" з діяльності за час від 1 січня 1908 до 31 грудня 1909. – Львів: Просвіта, 1910. – 130 с.
6. Ліщинський І. Биймо в дзвін! Польська шкільна влада проводить ліквідацію шкільництва! – Львів, 1924. – 32 с.
7. Малицька К. В боротьбі за рідну школу // Літературно-науковий вісник. – 1924. – Т. LXXXV. – Кн. XII. – С. 261-263.
8. Новий час. – 1927. -10 квітня, 1931. – 29 березня.
9. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів: Рідна школа, 1938. – 249 с.

10. Рідна школа. – 1934. – Ч. 23-24. – С. 352-353. – 1938. – Ч. 23-24. – С. 384.

11. Стан і діяльність Рідної школи 1936-1937. Річне звітання Головної Управи за час від 1. IX. 1936 по 31. VIII. 1937. – Львів, 1938. – 162 с.

12. Центральний державний історичний архів України м. Львів ф. 206, оп. 1.

13. Crabski S. Szkoła na ziemiach wschodnich. W obronie ustawy szkolnij z 31 lipca 1924 r. – Warszawa, 1927. – 45 s.

РОСІЙСЬКОМОВНА ЕКСПАНСІЯ В ГАЛИЧИНІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Українською мовою здавна милувалися письменники, вчені, культурні діячі, завжди відзначали її особливу евфонічність, музикальність, співучість. Вона дійсно має таку фонетичну будову, яка дає їй можливість бути ніжною, м'якою, милозвучною. Ще Яків Головацький колись писав, що “Языкъ южнорускій [українська мова – М.Л.] є красноручень, повный, поважный, сильный, свободный. Онъ, думаю, удержитъ тоту щасливу середину меже твердостію и злишною мягкостію, меже сѣверомъ, югомъ и западомъ Словенщини. Не є онъ переповненъ сичущими согласними як н.пр. польській... Словомъ: є то природна, чиста, повноголосна мова; мужеско-сильна, виразиста (лаконическа) въ устахъ статного господаря або козака-молодця, тай пѣдъ перомъ Котляревского, Тополинского и др, а мягка, сердечно-нѣжна, пешена въ бесѣдѣ материнскѣй, дѣвчѣй спѣванцѣ, або пѣдъ перомъ сердечного Основяненко” [1].

А відомий російський учений Ізмаїл Срезневський, захищаючи українську мову у статті “Взгляд на памятники украинской народной словесности”, писав про неї так: „Сила людей переконана, що ця мова є одна з найбагатших мов слов'янських, що вона навряд чи поступиться, напр., перед богемською щодо рясноти слів та виразів, перед польською щодо мальовничості, перед сербською щодо приємності, що мова ця, будучи ще необробленою, може вже порівнятися з мовами культурними щодо гнучкості й багатства синтаксичного – ця мова поетична, музикальна, живописна” [2].

Є немало свідчень і висловів про те, що українська мова була джерелом збагачення інших споріднених, зокрема російської та польської, мов. “О той красѣ бесѣды рускои добре знають Славяне, – промовляв на Соборі руських учених у жовтні 1848 р. священник-поет Микола Устиянович, – зь того то жерела черпали нашіи побратимцѣ Поляки для свого языка овую обильность, которою днесь такъ велично ихъ мова ся красуе. Руськими-то цвѣтами покрыли они давную наготу краснорѣчія свого” [3].

Аналогічну думку ще раніше висловлював перший галицький мовознавець Іван Могильницький: „Mowa polska terazniejszą czystość i obfitość, a nawet i skład swój po większej części mowie ruskiej jest winna” (“Польська мова своєю сучасною чистотою багатством і навіть своїм складом у значній мірі зобов’язана українській мові”) [4].

Що ж до впливу української мови на російську, І. Могильницький пише так: „Przyczyniał się w prawdzie nie mało język mało-ruski, do wzrostu piękności, bogactw dyalektu rossyjskiego, nie zaprzeczają i zaprzeczać tego Rossianie nie mogą...” („Українська мова в дійсності немало спричинилася до становлення, краси, збагачення російської мови, чого не заперечують і заперечувати не можуть самі росіяни”) [5].

Однак Україна з давніх-давен була на перехресті доріг агресорів-завойовників, тому й українській мові волею долі судилося бути постійним реципієнтом, мовою, яка постійно була відкритою для чужоземних впливів. У ній можна знайти чимало латинізмів, що почали проникати до неї ще з часів Київської Русі; грецизмів, особливий наплив яких спостерігався у зв’язку з прийняттям християнства і входженням у користування перекладів з грецької мови; тюркізмів, які залишилися в українській мові ще з часів татаро-монгольської навали,

а також від контактів України з Туреччиною і татарським Кримом у часи гетьманської України.

У XVI-XVII ст. в українську мову активно вливається латинська лексика. У цей час латинська мова була обов’язковим предметом для вивчення у Києво-Могилянській академії, у братських школах. У Польщі в цей час латинь була мовою державних установ, церкви та школи і, зрозуміло, це розповсюджувалося й на ту частину України, яка на той час була під Польщею. Тому вивчення латинської мови диктувалося суспільною необхідністю – освічена людина без неї обійтися не могла. Тут зауважимо, що латинські вирази і слова були запозичені з латинської літературної мови у літературну ж староукраїнську мову, і оскільки латинська мова уже тоді була мертвою, на живе українське мовлення вона відчутно не вплинула, тобто тут майже немає випадків, щоб латинське слово побутувало в українській народнорозмовній мові й було відсутнє в літературній.

Значний відсоток чужомовних запозичень в українській мові складають германізми, зокрема, лексеми, що ввійшли з німецької мови. Особливо активний доплив германізмів в українську мову спостерігався за часів австро-угорської імперії, коли в Галичині в усіх навчальних закладах обов’язково вивчалася німецька мова. На відміну від латинізмів, які в переважній більшості своїй, так би мовити, канонізовані, мають офіційний статус в українській літературній мові, багато німецьких слів використовуються лише в народнорозмовній мові. Таких слів у мовленні українців, особливо в західних областях України, є немало. Це, наприклад, такі: *люфт* – повітря, *васервага* – рівень, *гельма* – каска, шолом, *пляц* – майдан, *площа*, *вурльоп* – відпустка, *глянц* – блиск, *глянцпапір* – шліфувальний папір, *футро* – підкладка,

люстро – дзеркало, *шіфа* – корабель, *фіра* – підвода, *фана* – прапор, *фірман* – їздовий, той, що править кіньми, *рейтки* – штани-галіфе, *файний* – гарний, *люзний* – вільний, прекрасний, *фрай* – вільний, *мати фрай* – бути вільним, *ганц* – цілком („*ішов понад воду і упав у васер і вийшов ганц мокрий*”), *цурік* – назад, *фурт* – постійно, *фест* – сильно та багато інших.

Зважаючи на кількасотрічне польське панування на Україні, в українській лексико-фразеологічній системі широко відбитий польськомовний вплив. Особливо цього впливу зазнала знову ж таки Галичина, яка перебувала під польськомовним пресом від 1340 і, фактично, аж до 1939 року. Навіть за часів цісарської Австрії, у якій нібито нацменшини мали рівні права, поляки всіляко протидіяли розвиткові української мови, усе робили, щоби поряд з державною німецькою вживалася тільки польська мова.

З часу появи українських часописів у Галичині у них часто можна було зустріти досить гострі й гарячі публікації, спрямовані проти польськомовної експансії. Так, у статті “О становиску Русинѡвъ Галицкыхъ и розвиваню ихъ житя народного”, опублікованій у “Зорі Галицькій”, 2-4 числа за 1848 р., відзначалося: „Бо чижь моглибисьмо хотѣти виречи ся вже цѣлкомъ свого языка, свои народности, свого житя, й статися Поляками, якъ они хотѣли, и якъ уже много зъ насъ за ихъ панованя, аби доступити правъ полѣтичнихъ... учинило?” Ні, український народ більше „не жичить си до складу польскои держави належати, бо руский нарѡдъ сильне то чує, що пѡдъ польскимъ панованьомъ немѡгъ бы бути щасливий. Досвѣдчивъ ѡнь уже того черезъ довги вѣки; яку давнѣише поносивъ кривду...” [6]. Часто можна було зустріти й заклики такого змісту: „Русине! Братъ Полякъ хоче, абы єго мова надъ твоєю пановала! Ђнь не хоче, абы вѣ

твоей мовѣ, котрусъ набув по ѡтцяхъ і дѣдахъ, права для тебе голосилися! и то ще на твоей власной земли!” [7].

Тому й зовсім не дивно, що багато польських лексем увійшли в українську літературну мову, а значна частина їх уживається лише в розмовній. Це, зокрема, лексеми: *кобіта* – жінка, *іритуватися* – сердитися, *денервуватися* – нервуватися, *залатвити* – залагодити, вирішити (справу), *опінія* – думка про когось, репутація; *імпреза* – захід, відзначення чогось; *розмаїтий* – різноманітний, *гарчик* – дерев’яна посудина (буквально: горщик), *жеби* – щоб, *п’єц* – піч, *жегнати* – прощатися, *лучити* – єднати. *хованє* – виховання, поведінка, *єден* – один, *стертя* – сутички, *взмінка* – згадка, *обава* – побоювання та багато інших.

Однак, будучи надто різними, неподібними, далекими від української мови, німецька та латинська мови не могли надто зашкодити українській. Не зашкодила особливо й польська, яка хоч і має багато спільних коренів з українською, все ж таки відрізняється від неї своєю фонетикою та звуковим оформленням слів.

Зате великої шкоди завдали їй церковнослов’янська, а через неї і російська мова, яка сформувалася як літературна на базі церковнослов’янської. У Галичині, як відомо, упродовж цілого ХІХ століття тривали гострі дискусії, на якому ґрунті розвивати українську літературну мову – чи брати за основу ще не оброблену народну мову, чи літературну, “освічену” церковнослов’янську з її відпрацьованими граматичними канонами. Була ще й третя думка, яку активно висували так звані “об’єденителі”, “твердоруси”, – розбудовувати українську літературну мову на базі російської літературної мови. Добрий приклад “Русалки Дністрової” з її народною мовою та фонетичним правописом не був належно поцінований і взятий до уваги. Перемогли

”об’єденителі” і вже з початку 50-их років галицька преса переходить на ”язичіє” – ”безсистемну мішанину російських слів, галицьких провінціалізмів, полонізмів, церковнослов’янщини і московщини” [8], і з того часу широким потоком в українську мову в Галичині вливається російська лексика та фразеологія.

Захоплення російською мовою і надання їй переваги пояснювалося в певній мірі бажанням уникнути та позбутися польськомовного впливу. Ті, хто так думав, на жаль, не знали, що, вирвавшись з вогню вони потраплять у полум’я – під ще важчий від польського російськомовний прес.

Настрої про підтримку російської мови в Галичині активно підживлювалися російськими вченими, зокрема, М.Погодіним, який листувався з галицьким істориком Д.Зубрицьким та іншими галицькими діячами і під впливом якого, власне, й розвинулося москвофільство у Галичині. Москвофіли, схилиючись перед Росією, повторювали, що ”Нема... ніякої української мови, а є тільки місцеві діалекти, такі, як бойківський, лемківський та інші, а всі вони не жодні мови, а тільки частини єдиного руського, всеруського язика, що репрезентується перед світом як російська урядова та літературна мова” [9].

Методологічною основою для москвофілів була промова Антона Петрушевича на зборах при створенні Руської Матиці (наукового товариства). Як згадував пізніше М. Устиянович, ”Антоній Петрушевичь доказаль достаточними доводами, що язикъ котримъ Москва пише, не есть язикъ Москвы, але есть чистимъ образованнымъ рускимъ язикомъ, що народного язика російского николи в письмахъ не было и не есть, що язикъ народный цѣлкомъ розличається своєю природою отъ письменного язика Москвы, що Русинь говорящего

Москаля совѣтъмъ не разумѣе, а насупротивъ для необразованого росіянина язикъ его письменный есть незрозумѣлимъ, и же тільки родовитий Русинь безъ помочи граматическихъ наукъ и докладно читати и порозумѣти може”. Далі А.Петрушевич доводив, що Петро Великий, ”желая получить [поєднати – М.Л.] сильнимъ огнивомъ язика народы”, використав для цієї мети українську літературну мову, що Москва здавна підсилює свою літературу творчістю ”мужей отъ Буга, Днѣпра”, очищаючи тим самим свою літературну мову від напливу Московщини і Болгарщини. Якби навіть русини Галича взяли за підвалину літературної мови своє наріччя, то, розвиваючи його, врешті-решт з так званим ”російським письменним язиком” зустрінуться, ”понеже двѣ сили подвигающіися отъ двохъ противныхъ сторонъ къ собѣ, доконечно колись съ собою столкнутися musiaтъ” [10].

А.Петрушевич мав досить вагомий авторитет серед галицьких учених, тому він мав і немало послідовників. Однак ще більшим авторитетом був інший галицький учений-історик – Денис Зубрицький, який, як він сам писав, за своє життя ”едва двѣ или три строки писалъ на Малорускомъ нарѣччі” [11]. Д.Зубрицький був вихований в аристократичному середовищі, писав свої твори німецькою, польською та, як він уважав, російською, хоча російської мови він добре не знав. Українську ж мову він ігнорував, зневажав і не визнавав, що відверто й демонстрував у своїх творах: „Вотъ тебѣ галичскій читатель образецъ древнерусскаго письменнаго язика десятого столѣтія [мається на увазі мова договору Ігоря з греками – М.Л.]. Ты убѣдился, что это не есть болтовня какого либо простолюдина пастѣчника Грицка, ниже пастуха Панька”. Він пише далі, що літературна мова завжди і всюди відрізняється від мови ”черни” [12].

Д.Зубрицький зневажливо називав українську мову хохлацькою. Коли він мав видавати свою "Історію", він писав до М.Погодіна, що побоюється, щоб його "не принудили передѣлать или выпустить нѣкоторыя статьи или же печатать Кирилицею и переодѣть... сочиненіе изъ Русского в Хохлацко-Польское платье". Він старався, як написано в листі, „по возможности избѣгать и Хохлацизмовъ и Полонизмовъ” [13].

Ігнорували українську мову й інші відомі вчені та письменники Галичини і Закарпаття, більше того, окремі з них відверто закликали використовувати тільки російську мову. Серед цих "об'єдинителів" першим слід назвати Івана Головацького, який певний час був редактором віденського "Вѣстника", письменників О.Духновича, М.Нодя із Закарпаття, редактора "Церковной газеты", а пізніше "Церковного вѣстника для русиновъ Австрійской держави", активного москвофіла Івана Раковського, редактора "Лади" та "Сѣмейной библиотеки" Северина Шеховича, галицького письменника Івана Наумовича та цілого ряду інших.

Так, І.Головацький, який ще в 1840 р. активно ратував за перехід на латинське письмо (домагався, щоб "Приповідки" Гр.Ількевича видати латинськими буквами), у 1846-47 рр. видав "Вѣнок Русинам на обжинки", уже в 1850 р. активно агітує за старослов'янську мову, пишучи, що основою просвіти повинна бути "наша бабуся старословенска", яка через цілі віки стояла на сторожі нашої народності "непорочною, вѣчно цвѣтущей дѣвицею". Вона, "сѣдая баба" була для нас покровом до цього часу, то хай буде зразком, джерелом і світилом для нашого розвою і надалі [14].

І.Головацький, полемізуючи з прихильниками української народної мови, зазначав, що "виговор" нашого

народу є "простый, необразованный, неспособный до того, щоб бути основою письменства і просвіти [15], що мова народна є "тимъ подлѣйшимъ зерномъ", яке можна прикрасити хіба що церковнослов'янщиною [16].

Однак, уже редагуючи "Вѣстникъ", І.Головацький досить швидко переорієнтовується на російську мову. Як пише Кирило Студинський, він використовував церковнослов'янську мову лише як "покривку до обєдиненя. Не ходило йому вже тоді о церковно-славянську мову, лише о великоруську, для якої він підготовлював терен, стаючи з одної сторони в обороні мертвої, церковно-славянської мови, а кидаючи з другої зневіру в будучність живої, народної мови" [17].

Уже від 1850 р. І.Головацький навіть у своїх листах до брата Якова переходить на російську мову, а прихильників української мови (Ю.Вислобоцького, Г.Шашкевича, В.Ковальського) називає "это нарочитая, упрямая русская с...", „хахлы", „скотопасы", „солоденькій гадюка" [18] Коли ж у „Вѣстнику" таки починала перемагати орієнтація на народну мову, то він писав до Якова, що „хахлы и скотопасы на силу собираются и думаютъ, что теперь совершенна ихъ побѣда. Слѣпцы дай только!" [19].

І.Головацького підтримував у його стремлінні запровадити у „Віснику" російську мову фанатичний прихильник великоруської мови Іван Раковський, який спонукав його до „улучшенія употребляемаго языка въ „Вѣстнику". Сам І.Раковський, як уже зазначалося, видавав „Церковную газету", а потім „Церковный вѣстникъ" російською мовою і не допускав туди „хохлакізмів".

Проросійські настрої української інтелігенції підживлював постійно протоєрей російського посольства у Відні Михайло Раєвський, який, будучи посередником

між російським урядом та слов'янським світом, мав великий вплив на слов'янську інтелігенцію, що у нього постійно збиралася. Як згадував Корнило Устиянович, усі, хто бував у „батюшки”, розмовляли по-російськи, тут витала ідея панславізму, об'єднання слов'ян під російським началом в одну федерацію. М.Раєвський був шовіністом, він заявляв, що тільки деспотизм (звичайно, російський) може об'єднати слов'ян, робив зауваження, коли його гості розмовляли не по-московськи. Він листувався з Я.Головацьким, з А.Петрушевичем і, звичайно, мав великий вплив і на Івана Головацького, який бував у нього часто в гостях.

Визначну роль у впровадженні російської мови в Галичині відіграв, а, отже, й ведмежу послугу українській літературній мові зробив Богдан Дідицький – відомий галицький журналіст, публіцист, письменник, багаторічний редактор різних видань. Він, як і І.Головацький, не вважав за доцільне і можливе розвивати літературну мову на базі народної мови, отож активно використовував російську.

Не можна сказати, що робив це Б.Дідицький несвідомо. Навпаки, він добре усвідомлював, що робить, навіть не зважаючи на застереження та критику. Так, у польському часописі „Przegląd Powszechny” була надрукована стаття Платона Костецького „Recenzya Zorji Galickiej na god 1860”, у якій автор гостро розкритикував мову часопису „Зоря Галицка яко альбумъ”, редактором якого був Б.Дідицький. Тут прямо до редактора ставиться питання: хто дав йому право і „власть” хрестити руське дитя на ім'я московське? Навіщо він прийняв до руського письма „правопись”, заапробовану Петром Великим для Москви і яким чолом він відважиться вести Русь Галича впрост до Калуги і в'язати в московські кайдани? [20].

Однак Б.Дідицький ще довго в'язав українську мову в московські кайдани. Від 1861 р. він почав видавати часопис „Слово”, який був рупором і трибуною москвофілів. Більше того, він відверто пропагує російську мову, агітує за неї. У 1866 р. видає брошурку на 32 с. під заголовком „Въ одинъ часъ научитья малорусину по великорусски”, у якій подає основні відмінності російської мови від української та основні правила її засвоєння. У розділі „Выговоръ” він пише: „На Руси одинъ русский языкъ, а на этомъ языкѣ два выговора: малорусскій и великорусскій. Малорусь, узнавши отличительные черты великорусскаго выговора, станеть сейже часъ и говоритъ по русски произношеніемъ великорусскимъ” [21].

Тут же він наводить п'ять рис, що, на його думку, відрізняють російську вимову від української (буква *з* читається як *в* або як *т*, *е=je*, *и=i*, *о=o* або *а=je*, що вимовляється як *што*, *ся* – як *са*, *другой* – другий і т.п.).

У розділі „Грамматика” він знову зазначає, що „отличительные примѣты” тут „весьма незначительны”. Найкращою, на його думку, є українська грамматика Івана Вагилевича (1845 р.), яка „не допускаеть почти никакого различия между малорусскимъ и великорусскимъ нарѣчіемъ по части грамматической” [22].

Б.Дідицький тут мав рацію, бо грамматика І.Вагилевича дійсно не відрізняється від російської, оскільки, як відомо, І.Вагилевич у багатьох місцях просто скопіював російську граматику М.Греча.

І все ж Б.Дідицький і тут наводить основні відмінності між двома мовами. Про неозначену форму дієслова, наприклад, пише, що в українській мові вона має *-ти*, але це *-ти* збереглося тільки в народних піснях, а в „обыденномъ разговорѣ” народъ України, Волині, і Поділля „почти исключительно употребляетъ только

сокращенную форму на *-ть*". І тут, як бачимо, він рації не мав.

У брошурі були ще розділи „Гласоудареніє” [с. 10], „Лексикальное различіе” [с. 11]. Він наводить деякі слова, що різняться (*якъ* – *какъ*, *дуже* – *очень*, *надто* – *слишкомъ*, *майже* – *почти*, *отой* – *этотъ* тощо). „Весь прочій лексиконъ обоихъ народовъ, – відзначає Б.Дідицький, – одинъ и тотъ же. Нѣкоторые разницы въ немъ, при многочисленности русскаго племени, ничтожны”²³. Тут він знову рекомендує порівняти „лексикальний материалъ” граматики Вагилевича з будь-яким російським словником.

У брошурі подані тексти для порівняння і їх російська транскрипція латинським літерами. Наведемо фрагмент тексту з програми газети „Дневникъ Рускій”, написаної її редактором І.Вагилевичем: „Все то, что лишь причинится до просвѣщенія Русскаго народа, будетъ отвѣтно стремлѣнію Собора входити въ составъ Дневника”. Переклад: *Wsjo to, szto tolko spasobstwujet prawjeszczzeniju Russkawo naroda, budjet saatwietno stremleniju Sabora wchadit' w sastaw Dniewnika...* [24].

Чи міг галичанин вивчити російську мову за інструкцією Б.Дідицького, написаною на 11-ти сторінках? [25]. Звичайно, ні. Більше того, її не вивчив і сам Б.Дідицький, як не вивчив він і української мови. І.Франко писав, що для Дідицького „його теорія залишилась... утопією, бо він до смерті, не навчившись порядно малоруського язика, не навчився і великоруського” [26].

Це підтверджує і сам Дідицький, який на схилі літ у „Своє-життєвих записках” зазначав, що в 1848 р., коли йому було вже 22 роки, він не знав ще навіть руської азбуки. До того часу, як він пише, „не имѣлъ я ни малѣйшого понятія, такъ якъ въ школахъ, до которыхъ я

изъ дѣтства ходилъ, русчины вовсе не учили”. Потім уже він придбав собі граматики Й.Левицького (скопійовану з граматики Таппе) та І.Вагилевича (скопійовану з Греча), ще деякі книги і почав вивчати українську мову. Любов'ю до москалів, як згадує Б.Дідицький, він загорівся теж у 1848 р., коли у Великих Мостах, де він жив, розташувалися дві сотні російських драгунів. Коли ж туди приїхав російський православний „батюшка” Кирилов, Б.Дідицькому прояснилося в голові, що різниця в читанні старослов'янських текстів у о.Кирилова і в нього самого зовсім незначна і полягає лише в різній вимові звуків г, и, ѣ, та е після приголосних. Отоді йому й відкрилося, що можна „за поль часа научитись читати славянское Евангеліе Русину по московски, москалеви по руски” [27]. Майже через 20 років він згадав про це і вирішив навчити галичан російської мови за одну годину.

З такими знаннями української мови і з такими поглядами на неї Б.Дідицький брався за редагування українських часописів [28], сам писав поезії. Зрозуміло, що ні його редагування, ні його поетична творчість не могли принести користі українській мові в Галичині. Зате Б.Дідицький своїми творами робив велику послугу своїм ідейним „побратимам”-москвофілам та російській мові, насаджуючи і розповсюджуючи її в Галичині. Недаремно про його часопис „Слово” йшла мова навіть на засіданні імператорської комісії, яка в доповідній записці цареві Олександрові II серед інших пропозицій щодо придушення української мови й українства взагалі запропонувала й таку: „Поддержатъ издающуюся в Галичине в направленіи враждебномъ украинофильству газету „Слово”, назначив ей хотя бы небольшую, но постоянную субсидію, без которой она не может продолжатъ существованіе” [29].

Найбільшим ученим авторитетом і філологом у широкому розумінні слова в Галичині був, звичайно, Яків Головацький. З великою пошаною і пієтетом до нього ставився А.Петрушевич, беззаперечно підкорявся йому його брат Іван, письменники І. Гушалеви́ч, І. Наумови́ч, О. Духнович та всі інші відомі діячі піддавстрійської України. Він був прекрасним знавцем української мови, із великим захопленням говорив і писав про неї, свідченням чого може бути й цитата, наведена вище. На превеликий жаль, він змінив свої погляди на народну мову, заразившись бацилою москвофільства, зрадив її, перейшов на російську мову, якої, до речі, теж до кінця життя досконало так і не вивчив. Віддаючи належне науковому авторитетові Я. Головацького, акад. К. Студинський пише: „Коли би він йшов був сею дорогою, якою ступав по рік 1849, скільки зискав би був на тім розвій літературної мови, як значно могли були скристалізувати ся погляди на народну мову, як легко міг був він усунути се замішанє в літературній мові, слідне мало що не в кожного письменника з літ 1850-60? Своїм становиском і своєю повагою міг був він потягнути за собою всіх людей доброї волі” [30].

Однак потягнув він зовсім у інший бік – московський. Він усіляко намагався угодити „сѣвернымъ братьямъ?” (Да помнятъ сѣверные братья наши, что мы межъ родными Славянами роднѣе всѣхъ!”) [31] і навіть просив, як уже відзначалося, у них матеріальної підтримки „для успѣванія русскаго дѣла”, „изданія пособій къ изученію русскаго языка”.

Реакційну роль Я. Головацького в справі утвердження українства в Галичині видно й із його листування з великим українофобом, російським шовіністом, редактором часопису „Вѣстникъ юго-

западной и западной России” К. Говорським. Ось як писав К. Говорський до Я. Головацького: „Вы не можете повѣрить, съ какимъ презрѣніемъ относятся теперь къ сепаративной шайкѣ послѣдователей гибельного для цѣлости Россіи ученія Костомаровыхъ, Кулишей, Основы, Шевченка и другихъ всѣ малороссійскіе помѣщики и духовенство. Имена ихъ произносятся съ проклятіями съ тѣхъ поръ, когда узнали, что эти выродки изъ русской семьи подъ благовиднымъ предлогомъ обученія народа на простолюдномъ его нарѣчій, которому вздумали было дать право гражданства подъ именемъ малороссійскаго языка, хотѣли приготовить народъ къ расторженію нерасторжимого никакими усиліями естественнаго союза съ Великороссами и къ слитію, во вредъ всего славянскаго міра, съ латинствующими поляками” [32].

Як міг читати спокійно Я. Головацький такі листи, у яких Шевченка, Костомарова, Куліша називають „виродками”? Як він міг читати рядки, де зневажалася його рідна мова, зокрема, таке: „Народъ, руководимый здравымъ смысломъ.., съ негодованіемъ отвергъ всѣ ими придуманныя грамматики и книжонки на мужицкомъ малороссійскомъ жаргонѣ, не хотѣль и слышать о томъ, чтобъ дѣтей ихъ учили по малороссійски, и изданные книжонки остались на жертву крысь и мышей” [33].

Я. Головацький читав ці листи, видно, спокійно. Більше того, він навіть переписував їх. Так, процитований лист К. Говорського він хотів опублікувати в „Слові”, але, на щастя, Б. Дідицький, хоч і був прихильником москвофільства, відчув нищість і бридкість цього листа і відмовився публікувати його, поставивши себе незрівнянно вище від університетського професора Я. Головацького. Однак Я. Головацькому, видно, дуже

кортіло таки опублікувати цей лист і він відсилає його до „Сербского Дневника”. У листі до редакції він між іншим писав про часопис „Мету”, який дотримується мови і правопису Кулішівського, що в його редакції є „соумышленники... которые мечтают о какойто новообразуемой малороссийской литературѣ и даже о утопической, свободной хохландии”[34].

Чи можна уявити собі, що це писав співавтор „Русалки Дністрової”, побратим Маркіяна Шашкевича Яків Головацький? „Сербский Дневник” теж відмовився друкувати цей лист, але незабаром Я. Головацький одержав новий лист Говорського, у якому той критикував рух молоді в Україні та в Галичині. Б. Дідицький, до якого звернувся Я. Головацький з пропозицією опублікувати його в „Слові”, знову відмовив йому, так само, як йому відмовили й інші часописи, зокрема, віденський „Ost West”, польськомовний „Narod”, і при цьому не допомогли навіть старання протоєрея російського посольства у Відні М. Раєвського.

Історія колись розсудить, чого більше зробив для Галичини Я. Головацький – користі чи зла. У 30-40-их роках він прислужився до пробудження національної свідомості галичан, але в 50-60-их роках робив усе, щоб її приспати або спрямувати в глухий кут, а, точніше, на схід. Будучи 18 років керівником кафедри української словесності у Львівському університеті (грудень 1848 - 1867 р.), він виховав не одне покоління студентів, але спрямовував їх не на зміцнення української справи, а на схиляння перед „сѣвернимъ” сусідом. Як пише К. Студинський, він краще був би вчинив, якби покинув кафедру не в 1867 р., а в 1852, „а нема сумніву, що на сім була би лише зискала народна справа в Галичині. Робота Головацького була нещастем для галицької Руси. Серед його страшних промахів не

лише ріс розстрій між руською суспільністю в Галичині, не лише знеохочувалися і деморалізувалися люди, аде й упадала руська справа[35].

Яку політику провадив у своєму журналі кореспондент Я. Головацького К. Говорський, видно й із публікацій цього журналу. Так, у серпневому числі 1863 р. на стор. 31-39 тут була опублікована стаття „Несколько слов о хохломании” якогось перевертня-малороса, що підписався прізвиськом „Земляк”.

З ненавистю і сарказмом він пише, що, як хлопчачи намагаються копіювати й наслідувати дорослих, так і наші „жаркие хохломаны”, копіюючи Росію, намагаються создать особенный, южнорусский языкъ, распространить между простонародьем грамотность на этом новосочиняемом малороссийском, южнорусском, или украинском наречии и вообще сочинить какую-то особенную, ни на что не похожую, ни на что негодную малороссийскую национальность...”[36].

Говорський іронізує, насміхається із зусиль українців, з їхніх намагань створити шкільні підручники, нормалізувати свою мову, насміхається з Т. Шевченка, його „Кобзаря”, таврує „бородатого” професора Костомарова, письменника Куліша, українську мову називає „малороссийским, провинциальным” жаргоном, „который, подобно крошке, составлен из смеси польских слов и окончаний с русскими словами”. Він висміює ідею перекладу Євангелія на „провинциальный жаргон”, єхидно запитуючи: „И в самом ли деле так глуп южнорусский народ, что не понимает Евангелие на славянском языке, на котором слушает его более восьмисот лет?”[37].

„Земляк” у своїй статті таврує „жалких перевертней”, „ренегатов” з давніх руських князів, які поробилися

польськими шляхтичами та магнатами, „дошли до ренегатства именно через потерю русского языка, которым говорили праотцы их: а эти жалкие потомки православных русских предков сперва начали говорить на униатском польско-русском наречии (которое теперь называется малороссийским языком), потом мало-помалу усвоили себе польский язык...”. Земляк, одначе, запевняє, що теперішні малороси „все до одного понимают и любят русский язык”, вони, мовляв, вимагають, щоб у сільських школах дітей їх учили спочатку по-слов’янськи, щоб уміли „молиться Богу по книжке”, а потім по-російськи. Він стверджує, що з пісень „Кобзаря” та з „книжечок на малороссийском наречии, которыми наводняет теперь Малороссию хохломанская пропаганда, они смеются”. „Следовательно, – підсумовує Земляк, – нет ни требования, ни надобности издавать книжки на искалеченном полонизмами малороссийском наречии, ни заводитъ негодную в употреблению грамотность малороссийскую – и вся эта пропаганда украинофилов похожа на шеренгу уличных ребятишек, играющих в солдатики”[38].

Українців Земляк зневажливо і відверто називає „хохломанами”: „Наши хохломаны (заметьте: мы не говорим „малороссияне” или „украинцы”, или „южноруссы”, но „хохломаны” – это особенный сорт людей) прикидываются будто врагами польской пропаганды и бесстыдно проповедуют... будто они, восстанавливая малороссийское наречие на степень особенного южнорусского языка, противодействуют через то ополяченью этого наречия...”[39].

Стаття Земляка викликає обурення, огиду; у ній відверто демонструється ненависть до українства. Як пише К.Студинський, тут „З кожної сливе стрічки пробивається чи глупота, чи божевілля, чи обоє разом”[40].

У „Віснику” Говорського була надрукована не одна ця стаття, що глумилася над українським народом та його мовою. У додатку до 9 номера був надрукований подібний пасквіль під заголовком „Современные недорозумения”, що був підписаний анонімом „Малороссиянинъ”. Він теж сповнений глузувань з українців та зневаги до української мови. У цей час виступали з брудними випадками проти України й інші проросійські видання.

Не можна сказати, що подібні публікації залишалися непоміченими. На підмосковній Україні у цей час уже діяв указ (циркуляр) Валуєва, який стверджував, що української мови „не было, нет и быть не может”, а названі та подібні статті були фактичною підтримкою цього циркуляру. Тому зрозуміло, що на Східній Україні не було друкованого органу, який міг би був виступити проти Валуєва, Говорського та політики, яку вони провадили стосовно української мови та українського письменства. Але в Галичині реакція на ці статті була адекватною. На захист української думки, мови, культури стали літературно-політичний вісник „Мета”, редагований Кс.Климковичем, молодіжний часопис „Вечерниці” і, як не дивно, політичний часопис „Слово”, редагований Б.Дідицьким. Тут немає можливості проаналізувати усі тогочасні публікації з цього приводу, це були статті, надіслані зі Східної України або написані галицькими авторами. Так, у 16, 18, 19 числах „Слова” була надрукована стаття „Де не буде самостойности, там не буде й федерації. Из Киева”, у числах 63, 64, 68 цієї ж газети – стаття „Борьба Малой Руси с централизмом московским”, автором якої був, очевидно, Б.Дідицький, тут же був опублікований емоційний лист П.Куліша „Голось зь України”. Досить різкі статті друкувала „Мета”, у яких розвінчувалися брудні дії і вчинки царських

сатрапів на підмосковній Україні. В одній з них читаємо: „За українську одержу посадять вас у поліцію, або поб'ють на улиці. За українську мову не дадуть вам ніякої служби та оддадуть під надзор поліції... За українську пісню посадять у тюрму. Як спіткає вас на улиці офіцер, то заведе в поліцію, кажучи: „По-хохлацьки не говори: Малороссии нет со времени Алексея Михайловича“. Під кінець статті автор (підпис „Українець“) запитує: „Скажіть, чи єсть де земля від Китая до Патагонії, від нової Голяндії до Канади, де було б переступленем говорить своєю мовою, де-б був заперт писати книжки і учить дітей тим язиком, яким у сем'ї говорить 14.000.000 народа. Як нема...їдьте до нас, у Київ, або Чернігів: у нас, на святій Русі, – побачите. Побачите, як цілий народ душати: бідних та темних різкою, голодом та попівською темною освітою, бідних та просвітних теж голодом, поліцією, Сибіром”[41].

Подібні публікації в „Слові” та „Меті” на залишали байдужим нікого з галичан. Навіть Б.Дідицький, який три роки опісля видасть брошуру, у якій намагатиметься навчити галичан російської мови за „один час”, осуджував українофобську політику царизму. Не осуджував її лише один Я.Головацький, який активно листувався з К.Говорським, намагався опублікувати його брудні пасквілі, як і Говорський, що кілька років пізніше збожеволів, зверхньо називав українців-земляків хохлома-нами та іншими образливими словами. Важко повірити, що це той самий Головацький, який ще у 1846 р. писав: „Сумно для народу, коли негідні люди чужої нації топчуть ногами його національність, але значно сумніше, коли син-виродок роздирає груди своєї рідної матері. На жаль, ми мусимо сказати це про наш народ: в його надрах таїться надто багато брудних виродків, таких гнобителів

нації, котрим гарантоване цілковите безсмертя. Але вони гірше Герострата, оскільки храм національний дорожчий тисячу разів, ніж храм Діани”[42].

Важко повірити, що це той самий Головацький, який так захоплено говорив про українську мову на Соборі вчених Галичини у 1848 р., який сховався усю Галичину пішки, збираючи український фольклор, який був співавтором безсмертної „Русалки Дністрової”, який майже 20 років завідував кафедрою української словесності у Львівському університеті. Але така реальність. Ненавидячи поляків, він віддав перевагу іншому, ще більш агресивному і брутальному сусідові. З Галичиною, як відомо, він порвав остаточно і в 1867 р. виїхав у Вільно[43] але солодкого життя там не знайшов.

Зерна, посіяні Д.Зубрицьким, А.Петрушевичем, І.Гушалевичем, Я.Головацьким, О.Духновичем, іншими активними москвофілами ще в 50-их роках, буйно проросли і дали рясний урожай у наступні роки.

Так, у 1866 р., коли Австрія програла війну, почали ширитися чутки, що Росія забере Галичину. Тут же в 59-му числі „Слова” за цей же рік з'являється публікація, яка мала демонструвати лояльність і прихильність галичан до Росії. У статті зазначалося: „Ми зле зробили, що в 1848 р. об'явили себе „рутенцями” [українцями – М.Л.]... Русь галицька, угорська, київська, московська, тобольська і т.д. в етнографічному, історичному, лексикальному, літературному і обрядовому відношенню одна й та сама... Час уже переступити нам Рубікон і сказати щиро та прилюдно: Не можемо відділювати ся китайською стіною від наших братів і віддалювати ся від язикової, літературної, церковної та народної звязи з усім „руським” світом! „Мы не рутены отъ 1848 г., мы настоящие русскіи”[44].

Москвофіли чітко дотримувалися тези, висунутої у свій час А.Петрушевичем (див. вище спогади М.Устияно-

вича) про те, що Москва, мовляв, користується українською літературною мовою. Про це заявив І.Наумович навіть у своїй промові у соймі: „Що наша мова подібна до уживаної в Москві, тому ми не винні; подібність нашої мови з московською очевидна... Книжна московська мова се властиво українська, утворена українцями. Приймаючи книжну московську мову, ми беремо назад свою власність. Подібність нашої мови з мовою всієї Руси не усуне ніхто в світі, ні закони, ні сойми, ні міністри...”[45].

Подібні вислови були й пізніше. Так, один з активних москвофілів – Т.Блонський уже у 80-их роках заявляв, що „народъ рускій былъ, есть и будетъ одинъ, одно великанское дерево имеетъ два главныхъ корни: въ северномъ Новгородѣ и южномъ Киевѣ”[46].

Так відбувалося зросійщення Галичини, так укорінювалася російська лексика не тільки в літературних творах, але й у мовленні галичан. Великоросійським шовіністам типу Погодіна, Говорського допомагали свої ж перелицьовані галичани.

А що ж відбувалося на Східній Україні? Там українська мова була загнана в глибоке підпілля, під селянську стріху. Царські укази, що появлялися один за одним, не давали їй можливості проявитися на офіційному рівні. Ці укази підкріплювалися й „науковими” працями, подібними до опусів К.Говорського. Так, у 1900 р. в Санкт-Петербурзі була видана книжка Т.Флоринського, яка викликала бурю протестів українських учених. Автор книги стверджував, що „Малорусский языкъ есть не более какъ одно изъ наречій русскаго языка, или другими словами, онъ составляетъ одно целое съ другими русскими наречіями” і „...выделение малорусскаго [языка] изъ русскаго диалектическаго группы в какую-либо особую

группу в такой же степени немыслимо, в какой немыслимо и выделение, например великопольскаго, силезскаго и мазурскаго наречій изъ польскаго диалектическаго группы, или моравскаго наречія – изъ чешскаго...”[47].

Як бачимо, ідеї та думки знайомі; вони нав'язувалися українцям давно, ще від Олексія Михайловича та Петра Першого. Активно культивувалися вони в радянські часи, культивуються і в наш час. За тоталітарного комуністичного режиму українська мова офіційно ніби не заборонялася, але мовна політика СРСР була спрямована тільки на розвиток так званої мови міжнаціонального спілкування, у ролі якої виступала російська, і поступове згортання й ігнорування національних мов. Найбільше від цієї політики потерпіла в силу своєї подібності до російської українська мова. В умовах державного, насадженого білінгвізму. „двох'язичія” в Україні знову витворилося „язичіє”, запанував російсько-український суржик, мовний покруч. Як показали спостереження, у мовленні людей, які нібито розмовляють по-українськи, майже кожне третє слово є російським, причому не тільки в мовленні східних українців, які піддавалися насильницькому зросійщенню упродовж 350 років, але і в мовленні галичан, буковинців і ще в більшій мірі мешканців Закарпаття. Це підтверджує навіть побіжна фіксація росізмів, що активно вживаються як варваризми в мовленні пересічного українця[48]. Це підтверджують і польові записи мовлення українців на Слобожанщині, Луганщині, Донеччині, на Прикарпатті, які є в розпорядженні автора цих рядків.

У 1989 р. українська мова нарешті виборола століттями очікуваний статус державної мови України. Здавалося б, що у вільній державі повинна вільно розвиватися і її державна мова. На жаль, російськомовна

експансія продовжується й досі, причому чим раз цей російськомовний прес відчувається сильніше. Інформаційний простір України заповнений російськомовними засобами масової інформації, українських книжок в Україні видається в 10 разів менше, ніж у 1930 р., радіо- й телефір заповнила низькопробна блатна російськомовна естрада. Українську державну мову ігнорують державні та урядові чинники, депутати Верховної Ради. У всьому цьому відчувається підступна політика недругів із сусідньої держави, які ніяк не можуть змиритися з тим, що Україна вийшла з-під багатовікової „юрисдикції” імперської Росії, тих, які й нині з великою ненавистю до України та єхидством пишуть, що „малорусская разновидность литературного языка Котляревского и Шевченко – это областной диалект”, що „Украинский язык есть искусственно изобретенный жаргон, пропитанный польским языком... Он является сознательной попыткой увести малорусское население от общерусского языка и от церковнославянских языковых корней”[49], що „Национально мыслящие русские люди обязаны, ради будущего русского народа, ни под каким видом не признавать прав на существование за государством „Украина” „украинским народом” и „украинским языком”. История не знает ни того, ни другого, ни третьего – их нет. Это фетиши, созданные идеологией наших врагов”[50] [усі підкреслення наші – М.Л.]

Відвертіше годі сказати. „Старший брат” називає „молодшого” „врагом” тільки за те, що він захотів мати свою мову і свою державу. І все ж, наперекір усім недругам-шовіністам, Україна як держава живе, розвивається, і так само живе й розвивається її чарівна, милозвучна, солов’їна мова. І житиме ввік, якщо буде на те воля Божа.

1. *Розправа о язицѣ южнорускомѣ и его нарѣчїяхъ* сочинена Яковомъ Головацкимъ читана въ общемъ засѣданїю на съѣздѣ ученыхъ русскихъ у Львовѣ. – Во Львовѣ, 1849. – С.30-31.

2. Цитуємо за: *М.А.Жовтобрюх. Мова української преси* (до середини 90-х років XIX ст.) – Київ, 1963. – С.62.

3. *Речь* держана при запроводѣ товарищества Руского народного Просвѣщенїя Николаемъ Устіановичемъ... у Львовѣ 19 жовтня 1849 // *Исторический очеркъ основанїя...* – С. 9.

4. *Rozprawa o języku ruskim przez Jana Mogilnickiego.* – We Lwowie; 1848. – S. 19.

5. Там само, С.23.

6. *Зоря Галицка.* – 1848. – Ч 4. – 6.06. – С.16-17.

7. *Зоря Галицка.* – 1849. – Ч. 11. – 26.01/7.02. – С.65

8. Див.: *Іван Франко.* Нарис історії української літератури // *Іван Франко.* Твори в 50-ти томах. – Київ, 1984. – Т.41. – С. 296.

9. *Іван Франко.* Літературна мова і діалекти. // *Іван Франко.* Твори в 50-ти томах. – Київ, 1982. – Т.37. – С.207-208.

10. *Нѣсколько словъ* Николая Устіяновича въ отвѣтъ на статїю Г.Костецкого, обголошенную въ дневнику польскомъ *Przegląd powszechny* подъ заглавіемъ: *Recenzya Zorji Galickiej na god 1860* // *Слово.* – 1861. – Ч. 6 – 11 лютого 1861. – С. 25-26.

11. Цит. за працею: *Михайло Возняк.* З зараня української преси в Галичині // *ЗНТШ.* – Т.СХІ. – Львів, 1912. – С.143.

12. *Історія древнього Галичско-Русскаго княжества.* Сочиненіє Дениса Зубрицкаго. – Ч.1. – Львовъ, 1852. – С.141.

13. Цит. за: *Остан Терлецький.* Галицько-руське письменство 1848-1865 р. – Львів, 1903. – С.74.

14. Див. статтю без загол., підписану: *Л. (Теодор Лисяк)* // *Вѣстник для Русиновъ австрійскої держави.* – Ч.107. – 19/31 Жолтня 1850. – С.429.

15. *Вѣстникъ.* – Ч.145. – 8/20 Декембрїя 1851 р. – С.580.

16. *Вѣстникъ.* – Ч.148. – 18/30 Декембрїя 1851 р. – С.591.

17. Див.: *Кореспонденція Якова Головацького в літах 1850-62.* Видав др.Кирило Студинський – у Львові, 1905. – С.XXXVIII.

18. Див. там само, С. XXXIX.

19. Там само, С. LXVII.

20. Див. *Нѣсколько словъ* Николая Устіяновича... // *Слово.* – 1861. – Ч.5. – 8 Лютого. – С.21.

21. *Въ одинъ часъ* научиться Малорусину по великорусски. – Львовъ, 1866. – С.3 (автор не зазначений).

22. Там само, С.6.
 23. Там само, С.11.
 24. Там само, С. 12-13.
 25. Від 12 до 31 стор. у брошурі були наведені тексти (Пушкіна, Лермонтова, Хом'якова тощо), які повинні були проілюструвати, що між „малорусскимъ” и „великорусскимъ” слогомъ майже немає різниці.
 26. І. Франко. Нарис історії українсько-руської літератури // Іван Франко. Твори в 50-ти т. – Київ, 1984. – Т.41. – С.296.
 27. Див.: Кирило Студинський. „Въ адін часъ”. Російська мова серед москвофілів у Галичині. – Львів, 1936. – С.2.
 28. У 1849 р. він допомагав редагувати Миколі Устияновичу „Галичо-Рускій Вѣстникъ”, потім працював у віденському „Вѣстнику”, у 1853 р. редагував „Зорю Галицку” (через рік редакцію перебрав Северин Шехович), у 1860 – „Зорю Галицку яко альбум?”, а від 1861 р видавав часопис „Слово”.
 29. Цит. за: Василь Лизанчук. Навічно кайдани кували. – Львів, 1995. – С.100. До речі, Росія й раніше надавала „матеріальну” допомогу галицьким ученим та видавцям. Так, у 50-их роках одержав 550 російських рублів Д.Зубрицький за 50 примірників своєї „Історії”, вдруге з Росії надійшло 220 руб. від М.Погодіна на „Сѣмейную бібліотеку”, редаговану С.Шеховичем. К.Студинський наводить і лист Я.Головацького, у якому той звертається до якогось Теофіла Івановича з жебрацьким проханням надіслати йому грошей нібито для „успѣванія русскаго дѣла.– Див.: Кореспонденція Я.Головацького... – С. CLIV-CLV.
 30. Кореспонденція Я.Головацького... – С. CLVI.
 31. Там само, С. CLV.
 32. Там само, С. CLVI
 33. Там само.
 34. Там само, С. CLVII.
 35. Там само, С. CLIX.
 36. Цит. за працю: Кирило Студинський. Епізоди боротьби за українство в 1863 р. – Львів. – Б.р. (очевидно, початок 30-их). – Окрема відбитка. – С.504.
 37. Там само.
 38. Там само.
 39. Там само, С.505.
 40. Там само, С.506.
 41. Цит. за названою працюю. – С.517-518.

42. Я. Головацький. Zustände der Russinen in Galizien (Становище Русинів у Галичині) // „Русалка Дністрова” / Документи і матеріали. Київ, 1989. – С.251.

43. Подібна доля спіткала й інших галицьких письменників та культурних діячів, закоханих у Росію. Так, Іван Наумович за поширення ідей російського православ'я був навіть ув'язнений, після чого у 1884 р. виїхав на Східну Україну, став (у Києві) православним священиком, помер у Новоросійську. Зачарований „на схід” був також відомий письменник Антін Могильницький, який теж хотів виїхати до Росії і прийняти православ'я, але його там не прийняли через надмірну пристрасть до чарки.

44. Цит. за: Володимир Гнатюк. Національне відродження австро-угорських українців (1772-1880). – Відень, 1916. – С.44-45.

45. Там само, С.45.

46. Т.Блонский. Литературные замѣтки // Слово. – 1884. – Ч.1-3.

47. Т.Д.Флоринский. Малорусский язык и „українсько-руський” літературний сепаратизм // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола. – Москва, 1998. – С.332-333.

48. Див.: Микола Лесюк. Словник русизмів у сучасній українській мові – Івано-Франківськ, 1993. – 24 с.; його ж: Словник русизмів у сучасній українській мові // Дивослово, 1994. – Ч.5-6. – С.15-23. У цьому словнику налічується біля 1000 слів, які не мають статусу нормативних лексем, і засмічують українське мовлення.

49. М.Смолин. „Украинский туман должен рассеяться, и русское солнце взойдет” // Украинский сепаратизм в России. – С.16.

50. Там само, С.22.

ЗМІСТ

<i>Василь Кремень.</i> УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ДЕРЖАВНА СОЦІОФІЛОСОФСЬКИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ.....	3
<i>Іван Драч.</i> УКРАЇНСЬКА МОВА І СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО.....	11
<i>Анатолій Позрібний.</i> ДЕРЖАВНА МОВА І ВИЩА ШКОЛА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ.....	21
<i>Віталій Кононенко.</i> ЕТНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	43
<i>Арнольд Грищенко.</i> ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ФАХОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	57
<i>Василь Німчук.</i> ПРО НОВУ РЕДАКЦІЮ "УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ".....	76
<i>Микола Вашуленко.</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ МОВНОЇ ОСВІТИ.....	88
<i>Василь Грещук.</i> МОВА ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНОЇ КОНСОЛІДАЦІЇ.....	96
<i>Тарас Кияк.</i> КОНСТИТУЦІЙНА ТА РЕАЛЬНА БАГАТОМОВНІСТЬ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	109
<i>Анатолій Загнітко.</i> МЕТАМОРФОЗИ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ: НАПРЯМИ І ТЕНДЕНЦІЇ.....	121
<i>Левко Полюга.</i> ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ В ОСВІТЯНСЬКОМУ ПРОЦЕСІ.....	141
<i>Марія Голянич.</i> КУРС ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ В СВІТЛІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПАРАДИГМ.....	154
<i>Ніна Гуйванюк.</i> ВИВЧЕННЯ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ УСКЛАДНЕНОЇ СТРУКТУРИ В ШКОЛІ ТА ВУЗІ.....	174
<i>Лілія Невідомська.</i> ЛІНГВІСТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕКСТУ. ПРОБЛЕМА ПІДТЕКСТУ ТА ПСЕВДОПІДТЕКСТУ.....	196
<i>Роман Скульський, Богдан Грицюк.</i> ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ У КОНТЕКСТІ ВИРІШЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ.....	211
<i>Богдан Ступарик.</i> БОРОТЬБА ЗА РІДНУ МОВУ ВИКЛАДАННЯ В ГАЛИЦЬКОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ.....	226
<i>Борис Савчук.</i> БОРОТЬБА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЗА УКРАЇНОМОВНЕ ШКІЛЬНИЦТВО В ГАЛИЧИНІ У 20-30-ті РОКИ ХХ ст.	244
<i>Микола Лесюк.</i> РОСІЙСЬКОМОВНА ЕКСПАНСІЯ В ГАЛИЧИНІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ.....	258

ББК 81.2 УКР
У 45

ISBN 966 - 7365 - 93 - X

УКРАЇНСЬКА МОВА В ОСВІТІ –
Івано-Франківськ: "Плай", 2000. – 288 с.
Збірник матеріалів

Технічний редактор: Олена БОЙЧУК
Художнє оформлення: Василь ВІТЕНКО
Комп'ютерний набір і верстка:
Віра ЯРЕМКО, Ліда КУРІВЧАК

Здано до набору 5.07.2000 р. Підп. до друку 8.08.2000р.
Формат 60x84/16. Папір офсетн. Гарнітура "Times New Roman Cyr".
Ум. друк. арк. 17,68. Вид. арк. 18,00. Тираж 300 прим. Зам. 360 .

Видавництво "Плай" Прикарпатського університету
імені Василя Стефаника., 2000
76000, Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57.
Тел.: 2-33-79, 59-60-51

НБ ПНУС



631320