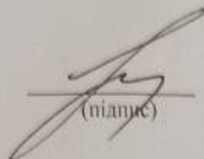


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра української мови і літератури

ДИНАМІКА МОВНОЇ СИТУАЦІЇ В МІСТІ ІЗМАЇЛ

Кваліфікаційна робота здобувачки
освітнього ступеня магістр
64Ф групи факультету української та
іноземної філології
спеціальності: 014 Середня освіта
предметної спеціальності: 014.01 Українська мова і література
освітньої програми: «Українська мова і література»
Кислякової (Бондаренко) Олександри Юріївни
Керівник: д. філол. н., доц. Колесников А. О.
Рецензент: к. філол. н., доц. Олейнікова Г. О.

Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри української мови і літератури
протокол № 8 від «12» січня 2024 р.
Завідувач кафедри


(підпис)

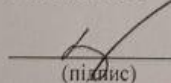
Колесников Д.О.
(прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні ЕК

«29» січня 2024 р.

Оцінка 97 Відмінно
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК


(підпис)

Усенюк С.Б.
(прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1. МІСЬКЕ МОВЛЕННЯ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ..... | 8 |
| 1.1. Основні напрямки у вивченні мови міста..... | 8 |
| 1.2. Сучасне спілкування в містах України: тенденції розвитку..... | 21 |
| 1.3. Мовна ситуація як поняття соціолінгвістики: сутність, параметри, типологія..... | 32 |
| Висновки до розділу 1..... | 42 |
| | |
| РОЗДІЛ 2. МОВНА СИТУАЦІЯ В МІСТІ ІЗМАЇЛ ТА ЇЇ ДИНАМІКА В ЧАСІ..... | 44 |
| 2.1. Мовна ситуація в м. Ізмаїл у контексті мовної ситуації в Україні та в регіоні..... | 44 |
| 2.2. Мовні біографії мешканців м. Ізмаїл як джерело інформації про мовну ситуацію..... | 52 |
| Висновки до розділу 2..... | 58 |
| | |
| РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО ПОЛІМОВНОГО М. ІЗМАЇЛ..... | 59 |
| 3.1. Актуальні проблеми навчання української мови в ЗЗСО м. Ізмаїл..... | 59 |
| 3.2. Специфіка уроку української мови в полікультурному й багатомовному м. Ізмаїл..... | 65 |
| 3.3. Сучасні підходи до навчання української мови школярів-інофонів в ЗЗСО м. Ізмаїл..... | 71 |
| Висновки до розділу 3..... | 80 |
| ВИСНОВКИ..... | 81 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 87 |

ВСТУП

Місто Ізмаїл вважають неофіційною столицею такого історичного регіону, історичної області, як Буджак, Південна Бессарабія, мешканці якого, незалежно від їхньої етнічної належності (а регіон є поліетнічним), називають себе бессарабцями. Направду, якщо спитати в мешканців Білгорода-Дністровського (Акермана) чи навіть Татарбунар, не всі вони погодяться із цим твердженням, оскільки зауважені населені пункти теж претендують на титул неофіційної столиці. Проте об'єктивно, саме Ізмаїл характеризує найбільша віддаленість інших регіонів України, від Дністра, яким регіон відділений від іншої території України, через який наразі функціонує лише один міст (в Маяках), а саме така латеральність і характеризує весь регіон, адже назва Буджак в тюркських мовах, зокрема турецькій, перекладається сучасною українською як «кут», але й ці мови запозичили назву ареалу в слов'ян, які цю землю називали Жгъль (уголь) (укр. Вугол, Кут), пор. також етнонім слов'янського племені – уличі (угличі). Разом із цим, саме Ізмаїл є найбільшим за кількістю населення, рівнем урбанізації, кількістю й рівнем закладів освіти та культури, економічною розвиненістю містом регіону. Через це, деякі представники еліти, наукової «еліти», як і всі столичні мешканці, нерідко переносять свої столичні уявлення про характеристики регіону на всю його територію. Так, деякі наполягають, що весь Буджак можна називати Придунав'ям (Подунав'ям, Наддунав'ям), але насправді це не так, бо вже в районі Татарбунар ми почуємо від мовців: «Де Дунай, а де ми?». Це не кажучи про акерманців, які є наддністрянцями, а не наддунайцями. Так само, несправедливо тривалий час переносили на весь регіон і деякі ознаки мовної ситуації Ізмаїла, де, порівняно з іншими містами і містечками регіону, доволі велику частку становив російський етномовний складник (пор. дані перепису 2001 року щодо національного складу: росіяни – 43,7 %, українці – 38,0 %, болгары – 10,0 %, молдовани – 4,3 %, гагаузи – 0,9 %). Враховуючи те, що під впливом мовної політики СРСР, на той час переважно російська мова виконувала

функцію засобу міжетнічної комунікації, то таке перенесення працювало тривалий час вже за незалежності України на імперські амбіції Росії щодо нашого регіону, який навіть тоді був переважно українськомовним, через пропагування його як начебто російськомовного.

Саме такою особливою роллю Ізмаїла з-поміж інших населених пунктів Південної Бессарабії й зумовлена необхідність звернення уваги на мовну ситуацію в ньому, її зміни у зв'язку із соціальними, політичними чинниками, у зв'язку з війною Росії проти України. Від того, наскільки і як швидко мовна політика України досягне успіхів в удержавленні української мови в Ізмаїлі, залежатиме стан удержавлення української мови й у регіоні в цілому, мовна ситуація в ньому.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що мовна ситуація в місті Ізмаїл залишається такою, в якій російська мова ще виконує функцію засобу міжетнічної комунікації, в якій українська мова, ще не замінила у цій функції російську, яка нині стала мовою агресора, отже, говорити про завершення процесу удержавлення української мови де-факто не можна. Водночас, мовна ситуація в Ізмаїлі, не відображаючи мовної ситуації в південнобессарабському регіоні України, відбивається на сприйнятті цієї ситуації соціумом, оскільки це місто є найбільшим культурним, освітнім, економічним центром цього латерального ареалу. А це зазвичай вміло використовують ворожі медіа, представляючи регіон як начебто російськомовний. Простеження динаміки мовної ситуації в Ізмаїлі дозволить побачити ефективні кроки мовної і освітньої політики (України, СРСР, Румунії тощо), які змінювали мовну ситуацію, і неефективні заходи, зробити роботу над помилками, відкоригувати подальшу мовну політику України щодо збільшення ефективності удержавлення української мови в поліетнічних містах і регіоні.

Об'єктом дослідження є мовна ситуація в місті Ізмаїл в різні періоди історії, зміни які відбувалися в мовній ситуації міста.

Предметом дослідження стали динамічні процеси в мовній ситуації міста Ізмаїл, їхні причини, мовна ситуація в Ізмаїлі на різних синхронних зрізах як результат мовної і освітньої політики різних держав і адміністративних утворень, мовна і освітня політика з точки зору ефективності її впливу на мовну ситуацію.

Метою наукової праці є характеристика динаміки мовної ситуації в Ізмаїлі в часі як джерело для розпрацювання подальшої, більш ефективної мовної та освітньої політики України з удержавлення української мови в поліетнічних регіонах, зміцнення і закріплення її у функції засобу міжетнічної комунікації.

Завдання роботи такі:

- визначити релевантні (якісні, кількісні, оцінні) параметри характеристики мовної ситуації в м. Ізмаїл;
- розглянути мовну ситуацію міста у її відношенні до мовної ситуації в регіоні і країні в цілому;
- схарактеризувати роль мовної й освітньої політик як чинників формування мовної ситуації;
- визначити синхронні зрізи, релевантні для опису динаміки в часі мовної ситуації в місті Ізмаїл;
- з'ясувати впливи на мовну ситуацію на визначених синхронних зрізах мовної політики Османської та Російської імперій, Румунії, СРСР та УРСР (як адміністративної одиниці у складі СРСР) та незалежної України, визначити ефективність цих політик;
- схарактеризувати зовнішні мовні і освітні політики інших держав, спрямовані на захист мов меншин, їхню активність і результативність за останні два десятиліття;
- критично осмислити досвід мовної політики незалежної України, зокрема такі її наслідки, як розбіжність мовної ситуації щодо державного статусу української мови де-юре і де-факто, надмірна політизованість мовного питання та спекулювання на ньому як ознака мовної ситуації;

- визначити роль засобу міжнаціонального спілкування ідіому як маркер удержавлености української мови в полімовному Ізмаїлі;
- поглянути на російсько-українську війну як чинник динаміки мовної ситуації в Ізмаїлі, південнобессарабському регіоні, Україні в цілому;
- визначити роль учителя закладу загальної середньої освіти Ізмаїла в удержавленні української мови;
- обґрунтувати ефективність застосування диференційного підходу під час навчання української мови з опорою на рідну мову та мову міжетнічного спілкування учнів як запоруку їхніх якісних знань мови і високої комунікативної компетенції;
- схарактеризувати роль учителя у виробленні в учнів упевненої міцної мотивації до вивчення державної мови, зокрема у роботі над оцінними параметрами державної мови;
- визначити можливості використання уроків, присвячених стилям української мови, для вироблення переконання учнів про її широкі функційні, комунікативні можливості;
- розглянути можливості використання уроків різної тематичної спрямованості для пояснення учням того, що знання державної мови є запорукою їхньої соціалізації, подальшої безперешкодної професійної реалізації на території всієї України, для ознайомлення учнів із мовним законодавством і наслідками його порушення;
- проаналізувати потенціал використання уроків різної тематичної спрямованості для вироблення і закріплення позитивного естетичного сприйняття української мови учнями (милозвучна, солов'їна, материнська мова тощо), зокрема, у дискурсі воєнного часу (мова миру, мова єднання, мова-зброя, мова-бронезилет нації, мова – запорука державности, незалежности України).

Методи і прийоми дослідження. У магістерському дослідженні використано описовий лінгвістичний метод, а також соціолінгвістичні методи опитування, включеного і невключеного спостереження, вивчення

документальних джерел, медіа тощо та застосовано дискурсивний критичний аналіз інформації з різних джерел різних синхронних зрізів.

Теоретична значущість праці полягає в тому, що вона може допомогти теоретично осмислити деякі характеристики мовної ситуації в місті Ізмаїл та її динаміки, зокрема, тривалу розбіжність стану де-юре і де-факто; гіперполітизованість мовного питання, тривале спекулювання на ньому політиків під час волевиявлень громадян; оцінку функціонування мови як засобу міжетнічного спілкування як маркера стану удержавлення цієї мови; вплив зовнішніх мовних і освітніх політик інших держав на мовну ситуацію в Україні та її регіонах, конкуренцію внутрішньої мовної політики із зовнішніми тощо.

Практичну значущість дослідження вбачаємо в тому, що аналіз динаміки мовної ситуації в місті Ізмаїл, зокрема критичний погляд на досвід удержавлення української мови, дозволить уникнути у майбутньому виявлених помилок у реалізації національної мовної політики як в Ізмаїлі, так і в інших полімовних містах і регіонах України, сприятиме ефективному, конструктивному і безконфліктному мовному будівництву в них.

Структура роботи. Роботу складають: вступ, три розділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. МІСЬКЕ МОВЛЕННЯ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Основні напрямки у вивченні мови міста

Місто – це домінуюча нині соціально-просторова форма існування суспільства. На початок третього тисячоліття кожен другий житель Землі став містянином, а кожен третій – жителем великого міста з населенням близько 1 млн. осіб. Темпи зростання міст у світі надзвичайно високі, особливо в країнах, що розвиваються. Проте чисто «кількісні показники» не відображають всієї складності та багатоплановості процесів урбанізації. Це особливо наголошував Луїс Вірт: «Міра, до якої сучасний світ може називатися "міським", не вимірюється повністю і точно часткою жителів міст щодо населення в цілому. Вплив, що здійснюється великими містами на соціальне життя людини, значніше, ніж на те, на що вказала б частка міського населення; місто – це не тільки місце проживання і робоча майстерня сучасної людини, але центр, де народжується і звідки керується економічне, політичне і культурне життя, центр, що залучає найвіддаленіші громади світу в свою орбіту і об'єднує в якийсь спільний простір різні території, народи та види діяльності» (Цит. за [75, с. 49]). При всій своїй багатоликості та гетерогенності місто є єдиним, складноорганізованим цілим. Жодна з реальностей сучасного міста не існує сама по собі, а складає нероздільний сплав з усіма іншими.

Багатофункціональна природа міста, з одного боку, робить його предметом вивчення цілого ряду наук (економіки, соціології, політології, архітектури, історії, культурології, лінгвістики та ін.), з іншого боку, ускладнює можливість його єдиного загальноприйнятого визначення. На це звертав увагу ще Макс Вебер у класичній книзі «Місто» [74]. Він зазначав, зокрема, що ні розміри поселення, ні характер трудової діяльності його жителів, які займаються в переважно не сільським господарством, а ремеслом та торгівлею, не можуть бути «беззастережними» характеристиками міста, оскільки процеси урбанізації на різних етапах історії

та в різних країнах проходили по-різному. Так, в Україні існували «села» з багатьма тисячами жителів, які значно більші за ряд старих «міст». З іншого боку, «промислові села» Азії та України з типовими для села особистими відносинами мешканців навряд чи доцільно підводити під поняття «міста». Тому дефініції міста можуть бути різними за своїм характером залежно від обраного аспекту вивчення. Так, аналізуючи все різноманіття типів міст, що існували в історії Макс Вебер зазначає, що з економічної точки зору однією з необхідних ознак «міста» слід вважати "ринок" як місце регулярного товарообміну всередині поселення. З соціологічного погляду важливою характеристикою міста, на відміну сільського поселення, є те, що у ньому відсутнє специфічне суспільству сусідів особисте знайомство одне з одним.

Із ранніх праць з міської соціології найбільш авторитетними вважаються праці Чиказької школи. У зв'язку із спрямованістю нашого дослідження особливо важливими є ідеї Луїса Вірта, який у рамках Чиказької школи розробив концепцію урбанізму як способу життя. У його працях 30-х років ХХ ст. [75] були названі основні відмінні показники міського соціального життя. Луїс Вірт зазначав, що міське життя веде до безособовості та соціальної дистанції, оскільки безліч людей, живучи в безпосередній близькості один від одного, не знайомі особисто. Більшість контактів між містянами анонімні, минущі і мають поверхневий характер. Ці уявлення заперечувалися, уточнювалися, набували подальшого розвитку. Основні критичні зауваження стосувалися зайвої узагальненості тверджень Луїса Вірта та перебільшення безособовості міського способу життя. Справді, місто не тільки роз'єднує, «знеособлює», а й створює завдяки різноманітності і щільності соціальних контактів передумови нових особистих стосунків. У більш сучасних працях [60; 61] наголошується на необхідності аналізувати процеси, що відбуваються в місті, не як автономні і самодостатні, а у взаємозв'язку з основними моделями політичних та економічних змін у суспільстві загалом.

Соціологія міста традиційно охоплює широке коло проблем: історія виникнення та розвитку міста як особливої форми розселення людей, міський спосіб життя, типологія міст, механізм міського устрою, соціальна стратифікація міського населення, міграційні процеси та ін. У зв'язку із завданнями нашого дослідження надзвичайно актуальними видаються ті напрямки міської соціології, в яких місто розглядається як комунікативний простір повсякденного життя. На думку багатьох соціологів, вивчення на вигляд несуттєвих форм повсякденної соціальної взаємодії містян, повторюваних день у день рутинних практик дозволяє дуже багато дізнатися про людину як про соціальну істоту і про суспільне життя як таке, порівн. [70, с. 79–80]. Такий інтерес до повсякденного життя стимулювало звернення соціологів до мовленнєвих практик у різних ситуаціях повсякденного спілкування. Це привело до появи цілого ряду робіт, спрямованих на вивчення способів («етнометодів»), якими користуються люди для правильної інтерпретації дій та мови інших людей [62; 68; 70]. Джерелами для подібних досліджень послужили магнітофонні записи повсякденних розмов, а також матеріали лінгвістичних експериментів. Хоча етнометодологічний підхід, що сформувався під впливом праць Ірвінга Гофмана [64; 65] та Гарольда Гарфінкеля [63], не отримав однозначного схвалення, проте аналіз повсякденних розмов показав, яким обсягом знань, колективних уявлень, фонових очікувань необхідно володіти пересічній людині для успішного ведення звичайної розмови.

У соціологічних дослідженнях, зокрема, у роботах Ірвінга Гофмана [64; 65], було встановлено дуже важливі характеристики комунікативної взаємодії у різних ситуаціях. Назвемо деякі з них, найбільш актуальні для вивчення мовного буття містянина.

У сучасному міському житті з властивими йому швидкоплинними, безособистісними контактами незнайомих людей ключова роль приділяється правилу громадянської неувagi (*civil inattention*) [64; 65]. Це норма комунікативної поведінки, якій слідують майже мимоволі, коли індивіди, що

знаходяться в одному місці та в один час, демонструють, що вони просто усвідомлюють присутність одне одного, не виявляючи ні ворожості, ні дружності (зауважимо, що просто не помічати людину не означає дотримуватися принципу громадянської неухважності). Так, пішоходи зазвичай обмінюються короткими, непильні поглядами, а потім відводять очі і продовжують рух, уникаючи дій, які інший міг би розцінити як безцеремонні. У тих ситуаціях, коли реалізація принципу громадянської неухважності утруднена (у замкнутих невеликих просторах ліфта, маршрутного таксі або при мимовільному «зануренні» у чужі, зокрема телефонні, розмови), спостерігаються різні форми навмисного прояву цього принципу. Люди можуть відводити погляд або навмисне відвертатися, демонструючи, що вони «не дивляться» і «не слухають», а люди, які говорять, можуть «відгороджуватися» від мимовільних глядачів і слухачів, а також знижувати гучність розмови (хоча, безумовно, міське життя дає численні приклади недотримання цих норм).

Дуже продуктивним для розуміння специфіки міського спілкування та можливостей опису мовного компонента у широкому ситуаційному контексті (включаючи «неактивних» учасників ситуації, а також її предметний ряд) представляється розподіл комунікативної взаємодії на два типи – нефокусований (*unfocused interaction*) і фокусований (*focused interaction*) [64, с. 144–145]. Нефокусована взаємодія відбувається, якщо люди виявляють поінформованість про присутність одне одного. У присутності інших, навіть ні з ким не розмовляючи, вони постійно беруть участь у спілкуванні за допомогою поз, міміки та рухів тіла. Така поведінка характерна для великого скупчення народу (на вулиці і в транспорті в години пік, на вокзалах та в аеропортах, у черзі та в фойє театру тощо). Фокусована взаємодія має місце, якщо люди вступають у безпосереднє спілкування «віч-на-віч». Наше повсякденне життя заповнене подібними контактами з іншими людьми, що нерідко відбувається на тлі нефокусованої взаємодії з присутніми сторонніми (спілкування в магазині, на ринку, у черзі тощо).

Питання лінгвістичного вивчення міста у слов'янському мовознавстві мають багату наукову традицію. Основи її були закладені в дослідженнях 20-х років ХХ ст., пов'язаних з іменами Б. О. Ларіна, Л. В. Щерби, Л. П. Якубинського. Багато із завдань, поставлених у працях цих вчених, зберігають актуальність і багато в чому чекають свого вирішення й у наші дні. Жодне із сучасних досліджень, присвячених вивченню мови міста, не обходиться без посилань на відомі статті (див. [26; 41–45; 47]). І це не випадково, оскільки вчений виробив ряд принципово важливих методологічних настанов щодо вивчення мови міста. Він розвиває ідею про полігlossenість містянина, оскільки той належить кільком соціальним а, отже, мовним колективам. Дослідник зазначає, що мовне розмаїття міста подвійне: «1) воно не тільки у зустрічі різномовних колективів (будемо це називати багатомовністю міста), але ще й 2) у різноманітті мовних навичок кожної групи (спаяної якимось одним наріччям), тобто у дводіалектності та багатодіалектності, – у зародковому чи досконалому поліглотизмі містян» [68, с. 191].

При дослідженні різноманітних міських діалектів соціолінгвіст пропонує системний підхід, закликаючи вивчати кожний різновид «зсередини»: «Ряд словесних знаків і формальних категорій повторюється у кількох мовних типах, проте, одні й самі для поверхневого погляду, ці мовні елементи щоразу є в іншій функції через приналежність до різних систем мови; вони ускладнені специфічними семантичними і стилістичними ознаками, простежуваними лише у повноті контексту, іноді навіть у всій побутової ситуації даного лінгвістичного факту» [58, с. 11]. Показова оцінка ролі ученого в науці: «Він не створив розвиненої системи своїх поглядів, але дав щось набагато важливіше для розвитку науки: він дав напрямок вивченню мови» [58, с. 11].

Вже в 20-ті роки Б. О. Ларін акцентує увагу на необхідності досліджувати мовленнєву повсякденність, склад і структури мовного буття міста. Закликаючи до дослідження маловивчених різновидів міської мови,

міського фольклору, неканонізованих видів писемного мовлення, він звертав особливу увагу на необхідність співвіднесення лінгвістичного членування мови міста із соціальною стратифікацією міського населення: «Не можна зрозуміти еволюції та долі літературної мови, поки до цього матеріалу не застосовані соціологічні принципи дослідження. Не можна розпочати соціологічне тлумачення літературної мови, доки не вивчається її безпосереднє лінгвістичне середовище, тобто інші типи писемної мови і всі різновиди розмовної мови міського колективу» [58, с. 90].

Теоретичні проблеми, пов'язані з вивченням мови міста, як і раніше, залишаються актуальними. Ця проблематика успішно розроблялася і розробляється цілою низкою лінгвістичних шкіл і напрямів. Питання про систематизацію основних аспектів у вивченні мови міста розглядається в [41–45]. Визнаючи неминучу значущість основних напрямів у вивченні мови міста – соціологічного та лінгвогеографічного – Н. Р. Матвєєва пропонує розглядати місто та його мову як «складноструктуроване комунікативне ціле» [34, с. 12]. Авторка вважає, що необхідно надати максимально повний опис усіх форм функціонування мови у місті (масова / особиста, усна / письмова, опосередкована / безпосередня, вербальна / невербальна тощо) та намічає можливі галузі вивчення мови міста. При цьому конкретні мовні факти пропонують розглядати крізь призму основних складових процесу комунікації (учасники, зміст, засоби комунікації). Можна сказати, що такий погляд на мову міста характерний для школи функціональної соціолінгвістики (ШФС), пор. [29–33; 58].

Слід підкреслити, що провідним напрямом у вивченні мови міста був і залишається соціологічний, що пояснюється самою природою даного об'єкта. Загальноприйнятою є думка, що власне соціолінгвістичне вивчення міста передбачає широке охоплення як інформантів великих верств населення, використання методів анкетування та статистичної обробки даних тощо (про дослідження мови в її соціальному контексті див., наприклад, [29], див. також [34]). Ідеально опис мови міста має спиратися на інформацію

соціологічного характеру, проте на сучасному етапі, в умовах сильної міграції населення та відсутності надійних соціологічних даних щодо соціального, національного, професійного та чисельного складу жителів того чи іншого міста, таке дослідження досить складно здійснити, особливо якщо йдеться про мегаполіси (така робота потребувала б зусиль не одного авторського колективу). Про труднощі, що постають перед дослідниками під час опису великих міст, пише Л. М. Марчук: «...чим більше місто, тим складніше вивчення специфіки його мовлення. Непосильне завдання – зібрати репрезентативний матеріал за всіма групами населення, а відмінності між ними можуть бути дуже великими» [28, с. 182].

Значущість соціологічного підходу виявилася і в роботах, пов'язаних з вивченням сучасної мови у функціональному аспекті. Певний етап у вивченні мови міста склали праці, присвячені дослідженню різновидів міського мовлення, насамперед розмовної мови та просторіччя. Поряд з основною увагою до системно-структурних явищ ці роботи також враховували «соціологічний контекст», що виявлялося насамперед у відповідних засадах вичленування об'єкта (літературний стандарт, розмовна мова, просторіччя), кожен із яких передбачав певний склад носіїв.

Звернення дослідників до вивчення некодифікованих мовних сфер дозволило накопичити багатий матеріал записів живого мовлення. Проте рівень вивченості міста як лінгвістичного феномена, як і раніше, робить актуальним завдання збирання емпіричного матеріалу з максимально точною паспортизацією інформантів за соціальними, територіальними та іншими параметрами, а також описом мовних особливостей тексту. Найбільш гостро це завдання стоїть перед дослідниками сучасного міського просторіччя. Якщо при вивченні літературних форм некодифікованої мови дослідник завжди може звертатися до власного мовного досвіду, то при вивченні просторіччя метод інтроспекції «не працює». Саме тому тут так необхідний великий корпус достовірного мовного матеріалу для дослідження просторіччя «зсередини». На надзвичайну важливість такого підходу під час

аналізу соціальних діалектів вказано Бестерс-Дільгер Ю.: «Не підлягає сумніву, що основним предметом вивчення науки про мову є не індивідуальне говоріння, а те в ньому, що відповідає нормі даного соціального угруповання. Намацати цю норму, особливо якщо вона недостатньо стійка, надзвичайно важко. Справа ця вимагає, по суті, наче тимчасової асиміляції з цим середовищем» [3, с. 177].

На жаль, у багатьох лінгвістичних роботах загальні міркування про носіїв просторіччя носять дещо поверхневий характер (пор., наприклад, твердження про моногlossenість носіїв просторіччя, їх нездатність до мовної гри, іронії та ін.). Такі висновки потребують підтвердження, що спирається на великий автентичний матеріал.

Чи не єдиними роботами такого роду, що ґрунтуються на достовірному та широкому емпіричному матеріалі є дослідження В. Д. Черняк «Мовний портрет носія просторіччя» [58], а також Г. В. Сікори та Н. Р. Матвєєвої [34; 41–45].

Зібрані дослідниками записи живого мовлення носіїв міського просторіччя дозволяють вважати, що твердження про моногlossenість «просторічників» та їх байдужість до використовуваних мовних засобів лише міф. Їхній інтерес до слова, не лише «свого», а й «чужого», свідчить про те, що співрозмовники мають уявлення про літературну норму та функціонально-стилістичну неоднорідність літературної мови принаймні на рівні знання [58]

Л. Т. Масенко [29], спираючись на автентичні матеріали, отримані в ході роботи з дослідження мови міста, також піддає сумніву тезу про монолінгвізм носіїв міського просторіччя та їх нездатність варіювати свою мову при зміні адресата, ситуації або мети спілкування: «Ця декларована ознака міського просторіччя знову вимагає деякої корекції з урахуванням мінливої мовної ситуації, структури мови сучасного міста, його комунікативних якостей. Судячи з матеріалів дослідження, нинішній носій міської мови (чи віднесемо ми її до власне «просторіччя» або до міського

«мовного стандарту» з його центром і периферією), як правило, все ж таки «білінгвістичний», оскільки його мова характеризується диглосією, варіативністю. Залежно від характеру ситуації тощо відбувається «перемикання» (shifting) з однієї форми мови на іншу, не без шкоди, звичайно, для норм літературної мови та мовного спілкування. Ймовірно, саме на рівні «перемикання» відбувається впровадження «нестандартних» елементів мови (жаргонних, іншомовних тощо) у загальнорозмовну та літературну мову. Часто таке перемикання диктується і «правилами» мовної гри, наприклад, на рівні домашньої мови (ойколекта)» [29, с. 26].

Названі роботи є нечисленними прикладами об'єктивного, неупередженого дослідження міського просторіччя. Поки що, як і за часів М. Вебера, міські говірки нерідко представлені «у безладних колекціях мовних раритетів та різких відхилень від літературної мови» [74, с. 190]. Подібне враження справляє нещодавня хрестоматія «Розмовна мова носіїв масової міської культури» [58]. Цю «колекцію текстів» важко назвати хрестоматією. Тексти, які за задумом автора повинні були «відобразити мовну практику представників різних сфер мегаполісної культури», навіть не згруповані відповідно до заявленої у вступі класифікації різновидів масової міської культури (10-11). Класифікація, що наводиться, справляє враження випадкової, оскільки групи текстів виділяються на різних підставах, а повністю відсутній авторський коментар змушує читача лише здогадуватися про функціональну приналежність тексту, мовну компетенцію мовця / того, хто пише, цільову настанову співрозмовників, особливості ситуації тощо. Деякі матеріали цієї книги, звичайно, могли б бути джерелом для аналізу тих чи інших типів мови, проте значна частина текстів зібрана не за принципом типологічності, а за принципом "прикольності". Так, типова комунікативна ситуація «Черга» представлена лише п'ятьма прикладами, причому серед них немає жодного стилістично нейтрального мовного стереотипу. Складається враження, що основна мета автора – розважити читача. Щоб не бути голослівними, наведемо репліку з діалогу, де реалізовані інвективні мовні

стратегії того, хто говорить: *Піди з моєї ноги, козляча пика. Увімкнув борзометр і лізе.*

У дослідженнях останніх десятиліть можна спостерігати відродження інтересу до мовного життя цілого ряду міст. Одним із центральних напрямків, як і раніше, залишається вивчення регіональних особливостей міської мови. Ця проблематика, природно, актуальна для міст з діалектним оточенням. Так, багата традиція вивчення локального забарвлення літературного розмовного мовлення склалася в Київському національному університеті. Дослідники виявили досить помітний вплив діалектного середовища на літературну мову перм'яків, що породжує існування територіальних варіантів літературної мови, а при недостатньому володінні літературною мовою зумовлює існування напівдіалекту. Опора на різні методи соціолінгвістичних досліджень, широке використання методів самоспостереження, а також «тривалого “співіснування” з інформантом», дозволяє київським ученим отримувати надійні результати досліджень (докладніше див [47–51]).

Подвійний характер мови міста (гомогенність та гетерогенність його структури) робить продуктивним використання ймовірнісного підходу, який розробляється С. О. Соколовою в межах Київської соціолінгвістичної школи [47–51]. Вона «спирається не на наявність / відсутність яких-небудь лінгвістичних ознак або одиниць у мові даної групи носіїв мови, а на кількісний прояв даних ознак чи одиниць, тобто їх частоту у мові» [58, с. 59]. Автор демонструє застосування підходу до вивчення фонетичних особливостей різних соціальних груп. Такий самий підхід, на думку автора, можливий і при описі мови в різних комунікативних ситуаціях.

Географія міст, які потрапляють у поле зору дослідників, поступово розширюється. Так, київські дослідники перейшли до соціолінгвістичного опису міст Чернігів, Черкаси, Львів. Монографічний опис м. Кам'янець-Подільського дається в [28]. Питання про вивчення мови мешканців невеликих провінційних міст, яке практично не досліджене, порушують

М. С. Делюсто, А. О. Колесников [12]. Специфіка мовної ситуації у містах з іншомовним оточенням на прикладі Одеси розглянуто Є. М. Степановим [58].

В останні роки приходить усвідомлення особливої культурологічної цінності усної міської «нехудожньої» мови. Записи усних текстів становлять інтерес у лінгвістичному плані як «зразки» різних типів мови, фіксують ті мовні феномени, що йдуть у минуле (наприклад, старе київське просторіччя, старокиївську літературну норму), мінливий «мовний одяг» міських вулиць. За такого підходу усний текст є своєрідним синхронним зрізом культурного життя міста. Інтерес до мовленнєвих творів містян (як усних, так і письмових) виявляють не тільки лінгвісти, але і представники інших гуманітарних галузей, зокрема, дослідники сучасного пост фольклору. Див, наприклад, монографію «Міський постфольклор», де знайшли відображення багато жанрів міського усного та писемного мовлення [58]. Зауважимо, що й у повсякденному спілкуванні можуть також виявлятися естетичні настанови мовця. Це відбувається в тому випадку, коли мовленнєві інтенції співрозмовників не обмежені жорсткими утилітарними рамками. До найбільш естетично цінних монологічних жанрів розмовної мови можна віднести особливий тип наративу, для якого нами у 1995 р. було запропоновано термін «оповідь-платівка» [72]. Основні тематичні групи оповідей-платівок, а також змістовно-композиційні та стилістичні особливості текстів даного жанрового типу розглянуті в [70].

Як зазначалося вище, особлива роль усним джерелам відводиться в дослідженнях з усної історії. Про це переконливо писав П. Томпсон: «Унікальні, часто обеззброююче наївні, афористичні і одночасно репрезентативні усні свідчення як жоден інший засіб здатні пов'язати минуле зі сьогоденням. Вони змінюють не тільки саму тканину історії, а й її зміст, переносять акцент із законів, статистики, бюрократії та урядів на простих людей» [73, с. 63–64]. Особливо суттєвою виявилася роль усного наративу в сімейній історії як акумулятора сімейної пам'яті в радянський період, коли

багато родин змушені були приховувати своє соціальне коріння. В цей час реальна («негероїчна») історія сім'ї надовго майже повністю перемістилася у сферу особистого, переважно усного спілкування (див. докладніше в [73]).

Дуже багато для вивчення міста в культурологічному аспекті дало поширення ідей семіотики. З семіотичних позицій будь-який феномен культури, в тому числі й мова, може бути інтерпретований як знакова система, тобто трактуватися як свого роду текст. Розширення поняття тексту до меж культури дозволило аналізувати комунікативний та культурний простір міста.

Поряд із традиційним інтересом до культурного простору Києва й Львова (див. широко відомі роботи Л. Т. Масенко, С. О. Соколової, Г. П. Мацюк) з'являються роботи, що досліджують «семіосферу» інших міст, пор. [76].

З останніх робіт, виконаних у рамках проблеми «мова-культура», можна назвати серію колективних монографій, в яких представлений досвід лінгвокультурологічного дослідження толерантності /інтолерантності як комунікативної категорії. Значна частина цих робіт присвячена вивченню культурних практик толерантності / інтолерантності у повсякденному спілкуванні [35; 41–45].

При вивченні мови міста розглянуті вище аспекти можуть перетинатися, поєднуватися залежно від конкретних дослідницьких завдань.

Один із можливих напрямів у вивченні мови міста – це її опис як єдиного складноструктурованого комунікативного простору повсякденності. За такого підходу мова містян досліджується у структурі міської комунікації з урахуванням всього набору її елементів – мовець, адресат, засоби комунікації, параметри ситуації. Для мовного буття міста характерний стійкий набір типових комунікативних ситуацій, в яких містянин – виконавець тієї чи іншої ситуативної ролі – озвучує відповідні для цієї ролі тексти. Кожній ситуації міського спілкування відповідає свій набір типових текстів, тобто жанрів. Вивчення мови міста у ситуативно-жанровому аспекті

в останні роки стало одним із актуальних напрямів. Окремі жанри міської комунікації, насамперед міські стереотипи, привертали увагу дослідників і раніше, див., наприклад [70; 74]. З робіт останнього часу відзначимо також періодичні видання Львівського університету, де публікуються статті, пов'язані з даною проблематикою. Міська мова в ситуаціях та жанрах досліджувалась і в працях інших авторів, див. [58; 73]. Можна сказати, що в цих роботах йдеться про вивчення типових повсякденних мовних практик містян, або про їхнє мовне буття.

Найбільш глибоку розробку концепція мовного буття отримала у працях японських лінгвістів та соціологів. Дана школа вважала своїм завданням насамперед не дослідження фонетики, граматики або семантики мови, а опис мовних особливостей людей у зв'язку із суспільними процесами [58]. Для аналізу реального мовного існування застосовувалася певна детально розроблена методика та система тестів, що дозволяла відібрати інформантів, які могли вважатися типовими «пересічними» носіями мови та «надійно представляти» ті чи інші соціальні, вікові та освітні групи. Інформант служить об'єктом спостереження у своєму повсякденному житті: упродовж цілого дня його супроводжує дослідник, фіксуючи на папері або на магнітній стрічці його мовлення із зазначенням ситуацій, у яких воно звучить [70]. Дослідження мови протягом 24 годин дозволило скласти схеми мовного існування типового торговця, типового службовця, типової домогосподарки тощо по годинах дня і виявити, скільки часу йде у кожного з них на ті чи інші види мовної діяльності (говоріння, писання, читання). Була встановлена середня довжина речень, відсоток підметів і присудків у них, лексичні особливості (див. докладніше 74]).

Термін мовне існування (буття) отримав широке поширення в роботах, присвячених вивченню особливостей мовної поведінки в різних ситуаціях невимушеного спілкування. Так, повсякденне мовне існування людини стає об'єктом дослідження в роботі Н. П. Шумарової, а сам цей термін винесено в назву її книжки: «Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму»

[57]. У концепції авторки мова постає як якесь «середовище», в яке занурений суб'єкт, що говорить. Постійне, перманентне життя людини в цьому «середовищі» і назване в книзі мовним існуванням (буттям): «Мовне існування особистості становить собою тривалий (протягом усього життя цієї особистості) процес її взаємодії з мовою» [57, с. 5].

Першим досвідом представлення фрагментів реального мовного існування у типових ситуаціях сімейного спілкування стали записи, що проводилися в сім'ях німців у 60-70-х роках ХХ ст., дет. див. [70].

1.2. Сучасне спілкування в містах України: тенденції розвитку

За останні десятиліття характер і структура міського спілкування зазнали значних змін, що викликано загальними політичними та соціально-економічними перетвореннями.

Сучасне місто відрізняє різноманіття форм інтерактивної взаємодії. Поява нових комунікативних ситуацій (вулична торгівля, численні дрібнооптові, речові ринки, міські свята, що супроводжуються масовими «народними гуляннями», всілякі акції протесту, передвиборна вулична агітація та ін.) сприяє активізації контактів між незнайомими людьми, коли спілкування на вулиці нерідко набуває характеру активного діалогу. Розширення сфери міжособистісної взаємодії пов'язано також із розвитком індустрії розваг і пропагандою здорового способу життя (культурно-розважальні центри, клуби, «шопінг» як одна з форм проведення дозвілля і т.п.). Нові комунікативні ситуації та форми міського побуту відображають процес формування нової соціальної стратифікації суспільства.

Процес деідеологізації суспільства, зміна ціннісних домінант сприяли посиленню особистісного начала. Мешканці міста – це сукупність мовних індивідуальностей, що створюють своєрідний мовний портрет міста. Мовні уподобання містян виявляють себе в різних мовних формах – від спонтанних мікродіалогів до міських вивісок, оголошень. Мовленнєве життя сучасного міста відзначено відродженням ігрової, карнавальної стихії, характерної для

часів початку ХХ ст. Нові соціальні умови сприяли поверненню у мовленнєвий побут міста багатьох старих жанрів (усної реклами, викриків-закликів, прохання про милостиню та ін).

Узагальнюючи, можна сказати, що зміни у структурі та характері сучасного міського спілкування відображають дію наступних тенденцій: посилення діалогізації міського спілкування, посилення особистісного начала, відродження ігрової, карнавальної стихії життя міста. [29–31]. Ці тенденції співвідносяться з основними характеристиками міського спілкування (анонімність, стереотиповість, автоматизм), а іноді й протистоять їм. По-різному виявляють вони себе в різних типах міської комунікації – усної / письмової, невимушеної / офіційної, безпосередньої / опосередкованої, особистої / публічної, вербальної / акційної.

Для того щоб наочно надати форми прояву відзначених тенденцій і ті зміни, що відбулися у міському спілкуванні за останні десятиліття, розглянемо кілька ситуацій. Серед них низка традиційних ситуацій міського спілкування із звичним набором ролей, де спостерігається тенденція до зміни жанрового репертуару та текстового втілення жанру, а також деякі типи нових комунікативних ситуацій, які поступово «виробляють» свій набір мовних кліше та стереотипів мовної поведінки.

Міський транспорт

Однією з найбільш стереотипізованих ситуацій міського спілкування є ситуація "Транспорт". Тут існує певний набір стійких мовних кліше, співвідносних з конкретною мікроситуацією і таких, що мають високу частоту вживання: *На наступній виходите?; Дозвольте пройти//; Передайте за проїзд//* та ін. Зміна деяких міських реалій веде до заміни стереотипу і його лексичного наповнення.

Так, протягом радянського періоду способи оплати за проїзд у міському транспорті змінювалися неодноразово. У 60-80-і роки пасажери мали опускати / кидати в касу гроші. Відповідно, у цій ситуації актуалізувалися стереотипні мовні формули типу: *Опустіть будь ласка п'ять*

копійок//; Не кинете п'ятачок// і т.п. Потім перейшли на компостування проїзних документів. Ця ситуація породила цілий синонімічний ряд предикатів, що позначає ця дія: пробити, вибити, прокомпостувати, проколоти, стукнути. Порівн. наступні можливі варіанти вживання: *Будьте люб'язні/ ви не прокомпостуєте?; Пробийте будь ласка//; Ви не могли б проколоти талончик?//*. Зі зміною назви проїзного документа, який слід компостувати, змінювався актант при відповідному дієслові: *Не проб'єте мені там квиток/квитка?; Пробийте талон будь ласка!//*.

Останнє нововведення пасажирського транспорту «електронний кондуктор» – спочатку викликало обурення в пасажирів, оскільки ламало звичні стереотипи поведінки. Згідно з новим правилом, вхід до автобуса здійснюється через передні двері, а не через задні, як раніше, про що зазвичай повідомляє водій: *Посадка проводиться через передній майданчик//*. Початкова реакція багатьох пасажирів виявилася різко негативною. Нова транспортна ситуація активно обговорювалася і нерідко ставала темою конфліктних розмов.

Наразі містяни вже «пристосувалися» до нововведення. Спілкування з «електронним кондуктором» не має вербальної складової. Стаючи чисто акціональним, воно уподібнюється взаємодії зі світлофором (дозвіл на прохід через турнікет дає зелене світло). Пішли з мовного побуту пасажирів стереотипи-прохання типу *Пробийте будь ласка*, поступово йдуть і монологи-інструкції, які вимовляють водії.

Торгівля

Перемога над товарним дефіцитом і поява різних форм власності породили різноманіття форм торгівлі і вплинули на характер взаємодії між продавцями та покупцями.

Магазин: процедура розрахунку

У великих магазинах самообслуговування ситуація вибору товару та оплати покупки «розведена» у часі та просторі: покупець розплачується за відібраний товар при виході з торгової зали. Нові безготівкові форми

грошових розрахунків зумовили появу мовних кліше, що випереджають цю процедуру: *У Вас готівка чи картка?* Система різного роду знижок, що з'явилася, також відбилася в мовних кліше: *У вас дисконтна картка є?*

У мовному побутуванні, насамперед у великих мережевих магазинах, аптеках тощо, частіше вимовляється просто картка: *У вас картка є?* У магазинах, де діють знижки для пенсіонерів, лунає питання, звернене до людей похилого віку: *У вас знижка є?* Знижкою називається і чек, що дає право на певну суму знижки при наступній покупці у цьому ж магазині.

Ринок

Запозичені з англійської мови слова *супермаркет*, *гіпермаркет* (а на вивісках зустрічається і *мінімаркет*) із середини 90-х років ХХ ст. міцно увійшли до повсякденного мовного побуту сучасного містянина. Англійський корінь *market*, що міститься в них, «натякає» на подібність подібних комерційних центрів з іншими, більш традиційними для міста торговими просторами – ринками. Проте з комунікативної точки зору ці два типи міського локусу відрізняються один від одного. Так, французька дослідниця Жаклін Лінденфельд, посилаючись на роботу П. Майоля, зазначає, що в супермаркеті, на відміну від ринку, неможливе невимушене вільне спілкування людей. Французькі торгові центри у міських агломератах часто залишаються безликими місцями, де клієнти майже завжди анонімні, а вербальна комунікація має свої обмеження [67].

Спілкування на ринку, на відміну від магазинної комунікації, має специфічні мовні форми. Основні соціокультурні та комунікативно-жанрові особливості сучасних міських ринків були розглянуті Соколовою С. О., Масенко Л. Т., Трубом В. М., Данилевською О. М., Рудою О. Г. [51]. Далі ми коротко зупинимося лише на деяких моментах мовного життя ринкового локусу, які, як видається, найяскравіше виявилися останні два десятиліття.

«Класичний» ринок є відкритим простором. Відкритість, «розімкненість» фізичного простору ринку визначає деякі особливості поведінки людей, їх мовну манеру. Для ринкового спілкування природна

підвищена гучність мовлення. Пор. специфічно ринкові жанри вигуків-закликів: *Найкращий подарунок!; Солодкі бессарабські огірочки!; Гарячі тиріжки! Смажене насіння! Найнижчі ціни! Підходьте! Розпродаж! Беріть!; Підходимо/ Вибираємо! Робимо покупки / для себе подаруночок!*

Ринок – це не лише «фізично», а й соціально відкритий простір. Тут стикаються і взаємодіють представники найрізноманітніших соціальних груп, їх комунікативна взаємодія має неієрархізований характер. Соціально-комунікативні особливості даного локусу визначають специфіку мовленнєвої поведінки людей: їх розкутість, вільний вступ у контакт. Фамільярність спілкування нерідко визначає і грубуватий характер мовної взаємодії між продавцем і покупцем.

Існуючі на ринку норми соціальної взаємодії допускають використання цілого набору ласкаво-фамільярних звертань, що сприяють приверненню уваги покупця. Пор. вигуки на ринках: *Дівчатка/огірочки-помідорчики беремо!; Це те, що ви шукали! Годиннички хлопці будь ласка!; Ба-а-нанчики/ хто забув купити дівчатка-хлопчики!*

Відкритість фізичного простору ринку дозволяє покупцям спостерігати спілкування між продавцями. Вони зазвичай знають один одного, виявляють риси кооперативної поведінки (подивитися за товаром під час відлучення з місця торгівлі, допомогти при розрахунку *розмінити, розбити* гроші).

Численні ринки, що з'явилися за роки економічних перетворень, диференціюються за типом товару, що продається: дрібнооптові продуктові ринки, речові ринки, ринки будівельних матеріалів, «блошині ринки» тощо.

Спеціалізація ринку значною мірою визначає соціальні параметри учасників комунікації – відвідувачів та торгівців. Порівн. відомий розхожий вислів: «На кожен товар свій покупець». Значущими для характеристики партнерів комунікації виявляються параметри статі, віку. Так, на будівельних ринках більшість як продавців, так і покупців, – чоловіки. Помітно й соціально-майнове розшарування: основними відвідувачами дрібнооптових продуктових ринків є люди середнього та невисокого достатку.

Будівельний ринок

Великий будівельний ринок – спільний відкритий простір (територія ринку), всередині якого розташовані окремі закриті павільйони, що спеціалізуються на різних типах товарів, про що повідомляють вивіски: *Сантехніка; Плитка; Карнизи* та ін. Серед покупців – містяни, які не пов'язані професійно з будівельною сферою. Зазвичай це ті, хто займається ремонтом своєї квартири або будує дачу. Найчастіше їх завдання входить придбання потрібного товару. Значна частина покупців – це професіонали, ті, хто безпосередньо займається будівництвом та ремонтом. Спілкування на будівельному ринку носить чітко виражений утилітарний характер та зазвичай не виходить за межі практичної комунікації. Немає усних рекламних форм – вигуків-закликів. Продавці зазвичай самі виконують роль консультантів. Допомагаючи покупцеві зробити свій вибір, вони характеризують товар за ціною, якістю та функціональними особливостями. Спілкування на цю тему буває докладним, неспішним і толерантним. Для будівельного ринку характерна також кооперативність взаємодії між продавцями, при цьому найчастіше вони особисто знайомі. У разі потреби зазвичай по мобільному телефону вони наводять довідки про наявність потрібного товару в інших павільйонах.

Спеціалізація ринку за типом товару визначає тематичні домінанти розмов та використовувану лексику. На будівельних ринках актуалізується вживання будівельних термінів та їх жаргонних еквівалентів (предметна лексика: інструменти, будівельні матеріали тощо; одиниці виміру, специфічні «будівельні» предикати). Пор. приклади: *електрика* (електротовари), *малярка* (інструменти та матеріали для малярних робіт), *нержавійка* (товари з нержавіючої сталі), *наждачка* (абразивні матеріали).

Пор. також фрагменти розмов: *Підшипники для болгарки є?; Мені двері шістдесятку в лазню треба // (ширина полотна дверей); П. Скільки квадратів кухня? А. Десять (квадратних метрів)//; Двері разок лаком вскриємо/ і порядок// (покриємо лаком) тощо.*

(Розмова в павільйоні електротоварів. Ж. – покупець, А. і Б. – продавці): Ж. *Це польські (світильники)? А які там лампочки?*

А. *Дзеркальні//*

Б. *Ось у ці (жестом вказує на світильник) маленькі (лампочки підходять)/*

Ж. *Так/ так-так-так//*

Б. *сюди ось у ці (показує жестом) побільше/ звичайна лампочка//*

Ж. *Ага//*

Б. *Можна// Можна теж дзеркало//*

Ж. *А зе... дзеркалка/ це/ яка потужність?*

Б. *Я вам покажу//*

Ж. *І скільки вони коштують у вас?*

Б. *Двісті пійсят//*

Спілкування мобільним телефоном

Істотно змінили стереотипи поведінки людини в місті нові засоби зв'язку – мобільні телефони. Спілкування по мобільному телефону охоплює всі сфери комунікативного простору – будинок, робота, магазин, вулиця тощо. Розмови по мобільному телефону в транспорті, на вулиці, в кафе тощо провокують мимовільне вторгнення в чужу особисту сферу, порушуючи принцип «громадянської неуваги», тобто «слухачі мимоволі» відчують себе порушниками деяких етикетних норм.

Спілкування по мобільному телефону – це новий різновид комунікації, що формується на наших очах і де формуються норми комунікативної поведінки, мовні кліше та стереотипи, специфічні для цієї ситуації, і не завжди збігаються зі стереотипами спілкування за «звичайним» телефоном. Номінативні одиниці, що описують ситуацію користування мобільним зв'язком, зі сфери професійної мови потрапляють у повсякденне мовне побутування. Йде активний процес освоєння спеціальної термінологічної лексики пересічними носіями мови, що супроводжується процесом утворення розмовних еквівалентів Пор., наприклад, широкий синонімічний

ряд для позначення мобільного телефону: *стільниковий телефон, мобільний телефон, стільниковий, мобільний, мобілільник, мобілка, мобіла, трубка*.

«Мобільність» стільникового зв'язку призводить до того, що телефонна розмова не може бути, як раніше, просторово обмежена (домом, установою, телефонною будкою). Ця обставина впливає на зміну семантики деяких стійких сполучень. Так, «прив'язаність» того, хто дзвонить по стаціонарному телефону до певного локусу отримувала свій відбиток у сполучуваності дієслова дзвонити/зателефонувати з просторовими покажчиками: *Куди тобі зателефонувати?; Тобі є звідки зателефонувати? Я дзвоню з дому (з телефонної будки, з роботи тощо)*. А стійкі вирази типу *Подзвони мені по домашньому (робочому) телефону* були синонімічними висловлюванням *Подзвони мені додому (на роботу)*. Нові стійкі словосполучення *дзвонити по стільниковому (мобільному) телефону, ...на стільниковий (мобільний) телефон* позначають не місце знаходження суб'єкта комунікації, а вид зв'язку, який він використовує. Пор. можливі ситуації вживання даного стійкого виразу: **А.** *Я тобі подзвоню/ скажи куди/ додому або на роботу? Б.* *Так я не знаю де я буду// Краще я сама тобі/ по мобільному подзвоню//; Я напевно ще до дому не доїду/ так що дзвони мені на мобільник//*. Питання про місцезнаходження адресата у ситуації спілкування по мобільному телефону отримує інше текстове втілення: замість колишнього стереотипу *Ти звідки дзвониш?* більш частотним стає інший вираз: *Ти зараз де?*

Значний інтерес для лінгвіста становить і сам процес спілкування по мобільному телефону, тому що для даної комунікативної ситуації характерні свої стереотипи мовної взаємодії та мовленнєві кліше. Розмови по мобільному телефону зазвичай становлять собою невеликі за обсягом діалоги, тісно співвіднесені з актуальною ситуацією за принципом «я – тут – зараз». Один з частотних жанрів – це інформаційний діалог на тему «Ти де?», тобто своєрідні розмови-перевірки:

(Чоловік у тролейбусі, що потрапив у затор)

М. Тетяночко / я їду на п'ятнадцятому// Дуже повільно/ ледве просуваюсь// Ти не хвилюйся/ я скоро буду//

Зануреність мовця в актуальний життєвий контекст визначає арсенал лексико-граматичних одиниць, що використовуються для його опису. Це дієслова у вигляді першої особи теп. часу (я *стою* на зупинці, *їду* додому, *чекаю* тебе і т. п.), а також різного роду дейктичні слова, що виступають у ролі просторових і часових актуалізаторів (Я в метро *ще*//; *Почекай/ я зараз підійду*//; Я *якраз* під'їжджаю до зупинки//; Я *уже* поруч// і т. п.).

Мобільні телефони зумовили появу нового різновиду магазинів – салонів зв'язку, де можна не тільки купити телефон, а також деяку іншу, «близьку» у функціональному плані техніку, а й оплатити послуги стільникового зв'язку. Тут склалися свої стереотипи мовної взаємодії.

У мовному побутуванні з'явилося й нове вираження покласти (кинути, закинути) гроші на телефон: А. *Ти сьогодні виходитимеш?* Б. *Вранці на роботу*// А. *Будь ласкавий/ дорогою кинь мені гривень п'ятдесят на телефон*//.

Міські вивіски

Вивільнення особистісного, ігрового начала надзвичайно повно і різноманітно виявило себе у «словах на вивісках». Вивіска для більшості міських об'єктів (насамперед сфери торгівлі, громадського харчування, індустрії розваг) перестала грати роль «безпристрасного інформатора». Зі знака-повідомлення вона перетворилася на знак реклами. Вивіска як знак реклами прагне виділити об'єкт іменування, привернути до нього увагу, переконати адресата (покупця, клієнта) звернутися саме до його послуг. У цьому можна побачити подібність «слів на вивісках» з такими типовими жанрами міської мови, як вигуки-заклики вуличних торговців. Міські вивіски окрім назви можуть включати в «письмовому варіанті» типові тексти вуличних торговців – заклики, похвальбу: намет *Пирого з печі + Пирого гарячі з гарячої печі!*; намет *Оладки + Хороші оладусі з печі від бабусі!*; кафе *Сам прийшов + Усміхнувся і зайшов*; (плакат-заклик поруч із вивіскою кафе)

Зупинися перехожий! Тебе нагодуємо теж! Протягом усього року – у нас вино та пиво рікою!; (рекламне оголошення перед входом у кафе): *Є і сальце, і тивце, і винце / Та інші вітаміни ЦЕ; Студія засмаги + Тягнеш час до кіно? Отож позагорай-но* (студія розташована в одному будинку з кінотеатром); *салон мобільних телефонів + Всім труба!* (гра на зіткненні значень фразеологізму всім труба та експресивної номінації мобільного телефону труба).

Нерідко експресивні назви міських об'єктів (переважно спеціалізованих кафе, ресторанів) обігруються стилізованим оформленням інтер'єру, а також карнавалізацією акційного коду. Наприклад, працівник охорони на вході до корчми Тарас Бульба, який одночасно виконує роботу зазивали, одягнений у національний український костюм. Назва ресторану чи кафе підтримується ігровими номінаціями страв, що відображається в специфічній письмовий жанр – меню. Так, у театральному ресторані-клубі меню включає страви, назви яких стають зрозумілими при володінні фоновими знаннями театального характеру: салат із морепродуктів *«На дні»* (пор. назва п'єси М. Горького), котлети *«Матуся Кураж»* та ін.

На міських вивісках назви експресивного, жартівливого характеру прийшли на зміну безликим номінаціям номенклатурного характеру – *Продукти, Молоко, Взуття* і т. п. Зміна іллокутивного потенціалу «слів на вивісках» визначає продуктивність номінативних моделей, що обираються, і коло прийомів, що використовуються у рекламній номінації. Назвемо деякі з них.

У сучасних вивісках активно використовуються лексичні ресурси та моделі насамперед розмовного мовлення: магазини *«За висоткою»*. *«Три автомати»* (колись стояли телефонні будки); салон оптики *«Очкарик»*. Як власна назва міського об'єкта почала використовуватися «неномінативна» за своєю природою лексика: вигуки-звуконаслідування – пекарня *«Ням-ням»*; кафе *«Сю Сі Пусі»*; розмовні вигуки, в тому числі евфемістичного характеру

– кафе «*Шури-мури*»; розмовні фразеологізми — магазин «*Хліб та сіль*», кафе «*Нашвидкуруч*».

У сфері експресивної номінації з'явилися нові моделі предикативного типу, по суті функціонально тотожні викрикам-зазивам: магазин одягу та взуття «*Примір!*»; турагенція «*Поїхали!*»; магазин продуктів «*Заходь!*».

До нових моделей можна віднести досить поширені "номінації за адресою" – ресторан «*Шевченка 31*»; магазин «*Болградське шосе 24*»; салон меблів «*Будинок 25*». Адреса представлена в еліптованому вигляді, що характерно для слововживання розмовного мовлення.

Серед назв магазинів відзначені «рекламні димінутиви» – «*Парфумчики*»; «*Гастрономчик*»; «*Ковбаска*»; «*М'ясе*»; «парні зменшувальні» меблевий салон «*Шафка & диванчик*».

Деякі назви магазинів (власні назви) становлять собою експресивні синоніми старих типових назв (так звана «замінна номінація»): магазин «*Сам бери*» (пор. універсам), магазин одягу «*Він і вона*» (пор. магазин «Чоловічий / жіночий одяг»).

Як експресивний засіб номінації широко використовуються й орфографічні прикмети. Наприклад, ретро-назви, орієнтовані на «дорядянське» минуле: фірма «*Лук'янов і братъ*», магазин «*Світочъ*».

У жартівливих номінаціях використовуються різні прийоми мовної гри (проілюструємо їх окремими прикладами): утворення okazіональних слів: суфіксальний дериват від дієслова об'їдатися – намет «*Об'їдай-но*», намет свіжої випічки «*З'їж-но!*», магазин будівельних матеріалів «*Побудуй-но!*»; творення за конкретним зразком: *Котлета-хауз* на зразок *Кава-хауз*, *Стейк-хауз*. Ігровий ефект іронічно зниженої номінації будується на основі контрасту складових назва компонентів: *Кава-хауз* – кав'ярня як символ ситого західного життя та *котлета* як один із символів радянського громадського харчування; словоскладання з накладанням: магазин «*Ковбасир*» (ковбаса + сир); актуалізація і трансформація морфемної членованості: намет «*ПиріжОк!*» (назва читається як оціночне хвалебне висловлювання,

чому сприяє вживання знака оклику), магазин канцтоварів «*Канцтовариш*»; прийом «непрямих номінацій»: магазини будівельних матеріалів «*Домовий*», перукарня «*Майстер і Маргарита*» (гра на багатозначності слова майстер), «*Світ великих людей*» (магазин одягу великих розмірів: зіткнення прямого та переносного значення); прийом метонімічної конкретизації: аптека «*Таблетка*», оптика «*Очкарик*»; прийом «промовистих прізвищ»: намет «*Пирогов і Караваєв*», пельменна «*Щедров*»; гра на паронімії: кафе «*Жар-птиця*» (пор. *жар-птиця*), кафе «*Бистро*» (пор. *бістро*); прийом римування: вуличне мережеве кафе швидкої їжі «*Пузата хата*»; прийом цитування: магазин «*За склом*» (магазин з великою скляною вітриною, порівн. назва популярного реаліті-шоу та художнього фільму).

Наведені приклади вкотре підкреслюють рекламний характер сучасних міських вивісок, оскільки виявляють багато спільних ігрових прийомів, характерних для інших видів рекламних текстів.

1.3. Мовна ситуація як поняття соціолінгвістики: сутність, параметри, типологія

Під терміном «мовна ситуація» маємо на увазі сукупність мовних утворень, які обслуговують континуум спілкування у певній етнічній спільноті або в адміністративно-територіальному об'єднанні, пор. [58].

Таким чином, не кожен сукупність мов можна позначити цим терміном. Так мовну комунікацію в Європі обслуговують багато мов: англійська, французька, німецька, польська, чеська, угорська, російська. Але вони не є елементами мовної ситуації, тому що функціонально не пов'язані одне з одним і використовуються в різних політико-територіальних об'єднаннях – державах. Цю сукупність адекватно відбиває інший термін — «етнолінгвістична ситуація».

Під поняття мовної ситуації може підходити лише організована сукупність мов. Її організованість полягає в тому, що мови виявляються взаємопов'язаними не тільки через тісні контакти між мовними спільнотами,

що становлять населення одного політико-територіального об'єднання, але й своїм відношенням до континууму комунікації даного суспільства і одне до одного. Мови можуть обслуговувати всі сфери спілкування в цій країні або її регіоні і, перебуваючи в рівноправних відношеннях одна з одною, належати до одного функціонального типу, як це має місце, наприклад, у Швейцарії, де обсяг часткових комунікативних функцій принаймні німецької, французької та італійської мов приблизно однаковий. Мови можуть також розтинати континуум комунікації на нерівнозначні частини, тим самим встановлюючи між собою відношення ієрархічності, і належати до різних функціональних типів. Другий тип відношень характеризує як мови, що обслуговують одне суспільство, але й мовні підсистеми, використовувані одномовною спільнотою.

Таким чином, мовна ситуація аж ніяк не тільки сукупність соціально та функціонально розподілених мовних систем або підсистем, але і їх ієрархія. Крім того, у визначення слід включити вказівку на суб'єктивний аспект мовної ситуації, а саме посилення на мовні настанови членів спільноти, що є у визначенні Ч. Фергюсона, на їхнє ставлення до мовних утворень, що функціонують на даній території.

У найзагальнішому вигляді мовна ситуація може бути визначена як система соціально та функціонально розподілених і таких, що знаходяться в ієрархічних відносинах, мовних систем та підсистем, які співіснують та взаємодіють у даній етнічній спільноті або в даному адміністративно-територіальному об'єднанні і щодо яких члени відповідних мовних та мовленнєвих колективів дотримуються певних соціальних настанов.

Опис мовних ситуацій та їх типологія є одним із актуальних завдань соціолінгвістики. Вирішення цього завдання має велике практичне значення, дозволяючи розкрити основи та характер мовної політики держави, оцінити перспективність того чи іншого курсу щодо мови, прогнозувати тенденції мовного життя країни.

Для створення типології мовних ситуацій має першорядне значення виділення відповідних параметрів. Із загального визначення, даного поняттю мовної ситуації, випливає, що найбільш суттєвими ознаками її компонентів є їхня функціональна навантаженість і соціальний статус. Ці ознаки вже враховувалися при класифікації мовних систем та підсистем та при розподілі їх функціональних типів. Наприклад, поняття цієї класифікації «мова-макропосередник» чи «місцева мова», крім вказівки на співвідношення зі сферами спілкування, позначають відповідно офіційно прийнятий і неприйнятий для загальнодержавного спілкування засіб мовної комунікації.

Оскільки мовні ситуації можуть представляти собою сукупності мов або їх підсистем, а їх компоненти бувають функціонально рівнозначні, або знаходяться в ієрархічних відношеннях, існує два критерії для класифікації мовних ситуацій.

Насамперед мовні ситуації розпадаються на дві групи: а) екzogлосні – сукупності мов і б) ендоглосні – сукупності підсистем однієї мови. Екzogлосні та ендоглосні ситуації у свою чергу можуть бути поділені на дві підгрупи: 1) збалансовані мовні ситуації, якщо мови, що їх складають, або мовні підсистеми у функціональному відношенні рівнозначні; 2) незбалансовані мовні ситуації, якщо їх компоненти розподілені за сферами спілкування та соціальними групами. Таким чином, теоретично можливі такі типи мовних ситуацій: 1) екzogлосна збалансована; 2) екzogлосна незбалансована; 3) ендоглосна збалансована; 4) ендоглосна незбалансована [35; 58].

Найбільш яскравим прикладом екzogлосної збалансованої мовної ситуації, мабуть, є мовна ситуація в Швейцарії, де обсяг часткових комунікативних функцій німецької, французької та італійської мов практично однаковий. Виняток представляє ретороманська мова, яка незалежно від її становища юридично рівноправної мови, не може бути поставлена в один ряд із названими трьома мовами. Обслуговуючи лише

кілька десятків тисяч осіб, вона не має широкого поширення і не користується таким самим престижем, як зазначені мови.

Мовна ситуація цього типу склалася також у Бельгії. Вона характеризується функціонуванням двох основних мов – французької і фламандської, кожна з яких офіційно визнана і юридично рівноправна (обидві мови використовуються в державному управлінні та в армії, на них видаються закони). Але у зв'язку з конкретно-історичним розвитком цієї країни етнічна спільність франкомовних валлонів тривалий час домінувала в економічному та соціально-політичному відношенні. Тому незважаючи на те, що вона в порівнянні з фламандцями становить меншість (42% валлонів і 53% фламандців, решта 5% представляють німці та інші національні меншини), французька мова фактично стала домінуючою офіційною мовою. Про її провідну роль свідчить той факт, що двомовність у Бельгії розвивається головним чином за рахунок засвоєння французької мови фламандцями, 1/3 яких знає та використовує цю мову.

Інше становище склалося у Фінляндії, де домінує мова більшості. Відомо, що у цій країні офіційними мовами є фінська та шведська. Але оскільки фіни становлять 90% населення, а шведськомовна спільність – менше 7%, фінська мова переважає у всіх сферах спілкування. Таким чином, мови, що є компонентами екzogлосних збалансованих ситуацій, при рівності у своєму юридичному положенні можуть дещо відрізнитися функціонально, обсягом своїх часткових комунікативних функцій [35; 58].

Екzogлосні незбалансовані мовні ситуації становлять найбільш масовий випадок. Переважаючи в кількісному відношенні, вони разом з тим включають сукупності мов різних функціональних типів, а також різну їх кількість. Тому цей тип мовної ситуації містить кілька різновидів, спільною для яких є функціональна нерівноцінність їх компонентів.

Підставою для виділення різновидів служить кількість мов, які у функціональній класифікації займають певне місце. За кількістю мов, що

обслуговують спілкування в тій чи іншій країні, розрізняються двокомпонентні, трикомпонентні і чотирикомпонентні мовні ситуації.

Двокомпонентні мовні ситуації. Їх конститутивними компонентами є: 1) мови, які обслуговують повсякденне мовлення, тобто згідно з прийнятою нами функціональною класифікацією, належать до місцевих; 2) мова-макропосередник. Прикладом такої місцевої мови можуть бути уельська в Англії, бретонська у Франції, яка використовується селянами і моряками на острові Бретань, і по суті є сукупністю чотирьох територіальних діалектів, жоден з яких не є літературним. Відсутність літературної мови заповнюється використанням французької у шкільництві, під час ведення адміністративних справ, у сфері культури та науки. Як наслідок такого розподілу мов комунікація в межах бретонської етнолінгвістичної спільноти носить двоступінчастий характер: у внутрішньоетнічному спілкуванні може функціонувати місцева мова, за межами спільноти мовець змушений вдаватися до макропосередника. Мовна ситуація у багатьох країнах, за умови, якщо в них не існує мови, що виступає у ролі спеціального засобу регіонального спілкування (як волоф в Сенегалі, бамбару в Малі, себуанська, ілоканська та інші мови на Філіппінах), представляє цей же різновид.

Двокомпонентність властива і мовній ситуації, що склалася в Парагваї, де розмовною мовою для 95% населення служить гуарані, а іспанська мова, якою володіє 52%, є засобом офіційного та письмового спілкування. Двокомпонентний різновид може існувати в якомусь районі країни, мовна ситуація в якій в цілому складніша. Така мовна ситуація склалася в новому штаті Індії – Нагаленді, де як офіційна регіональна мова прийнята англійська, а мова нага – все ще переважно повсякденно-розмовна. Іншими словами, двокомпонентність мовної ситуації зумовлена збігом регіональної мови із загальноіндійським макропосередником.

Трикомпонентна мовна ситуація. Цей різновид мовної ситуації становлять використовувані у певній державі мови трьох функціональних типів: 1) місцеві мови (мови племен, що живуть на островах Лусон і

Мінданао на Філіппінах, мови лубу і монго в Заїрі); 2) регіональні мови, що функціонують у зоні поширення зазначених мов (відповідно ілоканська та лінгала); 3) як макропосередник при контактах із спільнотами, що живуть за межами регіону, застосовується на Філіппінах тагалог, в Конго – французька мова. Цей різновид мовної ситуації характеризує також Малі, Сенегал, Нігерію, Індонезію, тобто ті країни, де протікають процеси етнічної консолідації, в ході яких мови великих спільнот поширюються на значних територіях, витісняючи мови асимільованих малих народностей. Строго кажучи, цей різновид мовної ситуації слід кваліфікувати як тричленну з тенденцією перетворення на двочленну.

Такого ж роду, але дещо з інших причин, мовна ситуація існує зараз у Танзанії. У цій країні сфера функціонування англійської мови, яка в колоніальний період була першою, якщо не єдиною, офіційною мовою для території, нині займаної даною незалежною державою, поступово скорочується. Її витісняє з деяких сфер суахілі, що швидко розвивається і поширюється. Ця місцева мова, яка з давніх-давен використовується як лінгва франка (загальна мова), в період після звільнення була проголошена національною мовою Танзанії і згодом повинна замінити англійську мову в багатьох сферах комунікації.

Таким чином, у вище перерахованих країнах, з одного боку, і в Танзанії, з іншого, протікають процеси, які за сприятливих умов можуть призвести до того, що з мовної ситуації випадає один з компонентів: місцеві мови в ряді країн, запозичений макропосередник у Танзанії, а залишаться відповідно національні мови та макропосередник, місцеві мови та новий макропосередник.

Чотирикомпонентна мовна ситуація. Цей різновид мовної ситуації є сукупністю: 1) місцевих мов; 2) регіональних мов; 3) макропосередника; 4) релігійних чи професійних мов, або тих та інших одночасно.

Така, мабуть, мовна ситуація в Ефіопії, де місцеві мови представлені письмовим тигре та безписьмовими тиграй, галла, мовами групи сідама; роль

регіональної мови, принаймні в Еритреї, відіграє італійська; макропосередником є амхарська мова; як релігійна мова виступає нині мертва геєз, а широко використовувана англійська мова – по суті засіб спілкування інтелігенції, який опановують люди із заможних класів, що готуються до роботи в державному апараті, в галузі науки і техніки, зовнішньої торгівлі; див. докладніше [99]. Так чи інакше англійська мова в Ефіопії несе інші функції, що не збігаються з тими, які вона та інші західні мови виконують у країнах, що розвиваються, що виникли на території колишніх колоній і напівколоній. Там одна із західних мов вживається насамперед як засіб міжетнічного спілкування. Тут же англійська мова виступає в іншій ролі: вона – знаряддя, головним чином, класово-професійної комунікації.

До чотирикомпонентного різновиду належить також мовна ситуація в Індії, де макропосередником є англійська, в кожному штаті є індійська мова, визнана офіційною (штат Нагаленд, де офіційна мова не мова нага, а англійська, становить виняток), тобто вона виконує функцію регіональної мови. Крім них, у штатах функціонують мови, які не мають офіційного статусу, тобто місцеві мови. І, нарешті, як мова вузького прошарку вищих каст, що отримала традиційну освіту, використовується санскрит.

Основною ознакою ендоглосних збалансованих мовних ситуацій є наявність декількох підсистем національної мови, які абсолютно рівноцінні у функціональному відношенні або, іншими словами, обслуговують всі сфери спілкування в ряді мовних спільнот, що живуть в межах одного територіально-політичного об'єднання.

У наш час мовна ситуація цього типу навряд чи взагалі існує в будь-якій країні, оскільки становлення держави навіть на території, населеній спорідненими етнолінгвістичними спільнотами, неминуче супроводжується висунанням однієї з форм мови на роль засобу загальнодержавного спілкування. Утім, мабуть, більш-менш наближається до цього типу мовна ситуація в Сомалі, де національна мова поки що представлена сукупністю

територіальних діалектів, і загальна форма національної мови Сомалі ще не склалася. Але і в цій країні відсутність спільної мови компенсується західноєвропейськими мовами, які тимчасово використовуються в ролі офіційних.

Найбільш явні випадки ендоглосних збалансованих мовних ситуацій можуть бути знайдені тільки в минулому. Такі ситуації склалися в однонаціональній країні в період становлення централізованої держави, коли тільки починали об'єднуватися феодалні землі, відокремлені в економічному та політичному відношеннях, а їх форми мовлення були функціонально рівноцінні, не становлячи ще ієрархії підсистем у межах мови народності. Найбільш яскравим прикладом у цьому відношенні є Німеччина донаціонального періоду, в якій не склалося ще власного загальнонімецького засобу спілкування, а всю комунікацію в «землях» забезпечували місцеві форми мови.

Ендоглосні незбалансовані мовні ситуації виявляються в абсолютній більшості відносно нечисленних у порівнянні з багатонаціональними однонаціональних країн, в яких у всіх сферах комунікації використовується єдина національна мова. Однак ступінь диференціації національної мови та її характер, тобто кількість і функціональне навантаження відокремлюваних підсистем, відрізняються від країни до країни, визначаючись ступенем національної консолідації, стратифікацією суспільства і рівнем розвитку економіки та культури. Тому, як і у випадку з екzogлосними незбалансованими мовними ситуаціями, даний тип насправді поєднує кілька різновидів.

Принципом для відокремлення різновидів так само, як і при виділенні різних видів екzogлосних мовних ситуацій, служить кількість, але не мов, а мовних підсистем та їх приналежність до певного функціонального типу. Однак при сучасній вивченості питання побудувати навіть попередню класифікацію типу запропонованої вище є неможливим, оскільки розмежовувати підсистеми однієї мови набагато разів важче, ніж мови,

відмінності між якими в більшості випадків самоочевидні. З цих причин ми обмежуємося лише виділенням трьох різновидів у даному типі мовних ситуацій і вважаємо, що більш докладну, і головне, більш точну класифікацію різновидів вдасться створити лише після детального опису мовних ситуацій у кожній однонаціональній країні. Також у зв'язку з викладеними обставинами при виділенні різновидів ми враховуватимемо лише підмови, оскільки розподіл функціональних стилів і встановлення їх числа у кожній національній мові неможливі без здійснення попередніх конкретних досліджень.

Беручи до уваги вищезазначені зауваження, можна говорити про такі різновиди мовної ситуації: 1) однокомпонентної; 2) двокомпонентної та 3) трикомпонентної.

Однокомпонентна мовна ситуація. Цей різновид представлений мовною ситуацією в Ісландії. Ісландська мова, яка стала писемною ще в XIII столітті, не знає діалектного членування. По суті, це – єдина мова, яка не розпадається на підмови. Відмінності між її письмовою та розмовною нормами не більші, ніж в іншій національній мові розбіжності між функціональними стилями в межах єдиної літературної форми. Саме в цьому сенсі мовна ситуація в Ісландії є однокомпонентною.

Двокомпонентні мовні ситуації. Цей різновид мовної ситуації зустрічається найчастіше. Її складають підмови двох функціональних типів: територіальні діалекти та літературна мова. Така мовна ситуація склалася в Данії, де, поряд з літературною мовою, що базується на зеландських діалектах, існують три групи діалектів, що обслуговують усне спілкування (ютландські, острівні – зеландські, фюнські та ін., східно-датські – бронхольмський та ін.).

Двокомпонентна мовна ситуація існує також у КНДР. Вона включає в якості компонентів підмови національної мови, а саме північно-східну, північно-західну та центральну та літературну мову.

Трикомпонентні мовні ситуації. Компонентами такої мовної ситуації є: 1) територіальні діалекти; 2) літературна, переважно писемна, мова; 3) обласна чи регіональна форма літературної мови.

Яскравим прикладом такої мовної ситуації є ситуація, що склалася в Італії. У цій країні діалекти, які обслуговують головним чином усне спілкування (ряд діалектів: венеціанський, неаполітанський, міланський, сицилійський мають письмово-літературні варіанти), представлені трьома групами: північною, центрально-південною та тосканською. Загальноіталійська літературна мова склалася у XIV ст. на основі флорентійського діалекту. Однак поза Тосканою він використовувався лише в письмовій формі, оскільки в Італії до 1871 відсутній був єдиний адміністративний і культурний центр. З початку XX століття за допомогою радіо та телебачення усна форма італійської літературної мови проникає на периферію і відтісняє діалекти з багатьох сфер спілкування. Водночас італійська літературна мова під впливом місцевих діалектів зазнає змін, внаслідок чого виникають так звані *italiano regionale* – її регіональні форми [58].

Цей різновид мовної ситуації повторюється у хіндімовному ареалі Індії, в якому літературний хінді набуває особливостей у кожному районі, де головним засобом спілкування народних мас виступають діалекти [107].

Мовна ситуація є відображенням об'єктивно існуючого розподілу соціальних позицій між мовними колективами (див. визначення в розділі про понятійний апарат соціолінгвістики). Фактично за кожною мовною ситуацією стоять мовні та мовленнєві спільноти, і, таким чином, вона (мовна ситуація) відображає соціальну взаємодію певних груп людей. Інакше кажучи, функціональний розподіл мовних утворень є також наслідком розподілу людей у сферах соціальної діяльності відповідно до їх соціальної ролі.

Як ендоглосні, так і екзоглосні мовні ситуації схильні до певних змін, які викликає в них пересування того чи іншого мовного утворення по щаблях функціональної ієрархії.

Мовна ситуація змінюється внаслідок зміни соціально-економічних і політичних позицій, що займають мовні або етнолінгвістичні спільноти, а також під впливом заходів, що вживаються державою з метою функціонального перерозподілу мов і форм їх існування. Коротше кажучи, мовна ситуація в цілому і соціально-функціональний розподіл її компонентів залежать як від об'єктивних соціально-економічних процесів, так і від суб'єктивного фактора – мовної політики, що проводиться в державі.

Висновки до розділу 1

У лінгвістиці під мовною ситуацією розуміють соціолінгвістичну характеристику певного населеного пункту, історичної або географічної області, етнічного регіону, держави або її адміністративних одиниць, групи держав та інших територій, в межах яких розглядається ареальні та соціальні відношення, а також функційна взаємодія форм (і стилів) певної мови чи кількох мов. Опис мовних ситуацій відображає конкретний період існування мов, діалектів, жаргонів, функційних стилів, інших мовних варіантів і форм. Мовні ситуації класифікують за кількісними, якісними та оцінними параметрами.

За кількісними параметрами розглядають, по-перше, кількість ідіомів у досліджуваному ареалі (ступінь його мовного розмаїття), розрізняючи мовні ситуації монокомпонентні та полікомпонентні; по-друге, кількість носіїв кожного з ідіомів, демографічну потужність ідіомів, яка визначається як відсоткове співвідношення груп населення, що говорять на кожному з ідіомів, у певному ареалі, виділяючи мовні ситуації з рівною чи різною кількістю носіїв ідіомів (демографічно рівноважні та нерівноважні ситуації); по-третє, кількість сфер комунікації, в яких використовується кожен з ідіомів

щодо загальної кількості таких сфер (комунікативна потужність ідіомів), диференціюючи мовні ситуації на рівноважні та нерівноважні; по-четверте, кількість функційно домінантних у нерівноважних ситуаціях, розрізняючи однополюсні та багатополюсні мовні ситуації.

За якісними параметрами розглядають, по-перше, лінгвальний характер мовної ситуації, в яку входять різні форми однієї мови, або різні мови, диференціюючи одномовні та багатомовні ситуації; по-друге, ступінь структурної та генетичної близькості ідіомів, розрізняючи мовні ситуації з типологічно подібними ідіомами (гомоморфні), із спорідненими ідіомами (гомогенні), із типологічно подібними ідіомами (гетероморфні), із неспорідненими ідіомами (гетерогенні); по-третє, функційну рівнозначність чи нерівнозначність ідіомів, виділяючи мовні ситуації, у яких мовні форми мають рівний офіційний статус (гармонійні), і мовні ситуації з нерівними за статусом ідіомами (дисгармонійні); по-четверте, характер походження домінантного ідіому (металекту) у масштабі держави, розрізняючи мовні ситуації з місцевим ідіомом (ендогlossenі) та з іноземним ідіомом (екзогlossenі).

За оцінними параметрами розглядають оцінювання мовцями ідіомів насамперед за їхньою престижністю, естетичними характеристиками, функційними можливостями.

За наявності в мовній ситуації диглосії (особливий варіант двомовності (білінгвізму), за якого на певній території співіснують дві мови або дві форми однієї мови, які їх носії використовують у різних функційних сферах, а саме, варіант незбалансованої двомовності, коли одна з мов або варіантів знаходить оцінку як «висока», а інша – «низька», при цьому нерідко «низька» мова є рідною розмовною мовою для населення певної території, а «висока» мова – спорідненою щодо до рідної мови населення) виділяють диглосні мовні ситуації (всі інші є недиглосними).

РОЗДІЛ 2. МОВНА СИТУАЦІЯ В МІСТІ ІЗМАЇЛ ТА ЇЇ ДИНАМІКА В ЧАСІ

2.1. Мовна ситуація в м. Ізмаїл у контексті мовної ситуації в Україні та в регіоні

У цьому розділі розглянемо мовну ситуацію в м. Ізмаїл у контексті мовної ситуації в Україні та в регіоні в цілому.

Мовна ситуація в місті Ізмаїл, який вважають неофіційною столицею історичної області Південна Бессарабія, є полікомпонетною (тут представлені український, російський, болгарський, гагаузький, румунський/молдовський, циганський та інші складники). За даними Всеукраїнського перепису 2001 р. (<http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/odesa/>) росіяни склали тут 43.7%, українці – 38%, болгари – 10%, молдовани – 4,3%, гагаузи – 0,9%, білоруси – 0,6%, цигани – 0,3%, євреї – 0,2%, інші становили менше, ніж 0,2%.

Відзначимо, що домінантним ідіомом у цій ситуації був і залишається український. Адже за даними перепису 2001 р. українців і українськомовних діалектоносіїв у регіоні 40,2%. Але, навіть у межах краю мовна ситуація не є однорідною. Є центри іррадіації, осередки, де домінують різні ідіоми. Це стосується також більших або менших адміністративних одиниць. Так, у межах попереднього адміністративного поділу Одеської області домінанто румунським, румунськомовним, молдовсько-ідіомним був Ренійський район (якщо ти з Ренійського району – значить ти – молдованин, молдованка), домінанто болгарсько-ідіомним був Болградський район), відповідно ці райони – центри іррадіації відповідних мовних явищ. Так само це стосується й окремих населених пунктів.

Зрозуміло, що більшість сіл Південної Бессарабії – українськомовні, і ця жива розмовна, діалектна мова описана у низці праць відомих українських учених, таких як А. М. Муқан [36], В. П. Дроздовський [8], А. О. Колесников [13–21; 69], М. С. Делюсто [6; 7] та ін. Є населені пункти молдовськомовні, румунськомовні, болгарськомовні, гагаузькомовні (с. Дмитрівка – 96,2%, с.

Олександрівка – 89,4%, с. Котловина – 86,7%, с. Виноградівка – 86,2 % Болградський район та у с. Старі Трояни Ізмаїльського району – 69,6%). Мовна ситуація в містах, як і по всій Україні, значно складніше. Є міста, в яких мовна ситуація, фактично дорівнює ситуації в сільських населених пунктах і може бути описана як домінування діалектного ідіому, і може бути схарактеризована діалектологом. Як, скажімо, поліетнічні Татарбунари використовують переважно українську мову у вигляді української говірки, тобто і болгари, і молдовани, і цигани в Татарбунарах з Вами заговорять скоріше за все українською діалектною, не літературною мовою. Тому це місто було закономірно обрано предметом діалектологічного дослідження В.П. Дроздовського [8]. Проте такі великі міста, культурні центри, як Ізмаїл, Білгород-Дністровський нашого регіону, на жаль, характеризує мовна ситуація, що розвинулася за моделлю, схожою на ті моделі, що працювали на формування нинішньої мовної ситуації у багатьох містах півдня і сходу України (Донецьку, Луганську, Харкові, Миколаєві, Одесі) із певним домінуванням російської мови. Порівняймо дані Всеукраїнського перепису 2001 р. (<http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/odesa/>) щодо мовного розподілу з оцінок самих мовців у цих містах.

Про стани мовної ситуації в Ізмаїлі, що знаходяться на часовій осі далі від сьогодні, ми знаємо пропорційно із таким віддаленням менше. Відомо, що м. Ізмаїл, як і вся Південна Бессарабія, віддавна – ареал здавна поліетнічний і полімовний. До 1812 року, за панування на цих землях Османської імперії, Ізмаїл був турецькою фортецею, де було представлено слов'янське населення, адже в Османську імперію з Російської від політичних, релігійних переслідувань тікали росіяни (старообрядці, липовани), українці (запорозькі козаки), у значній кількості тут були присутні греки, було й румуномовне населення, але закономірно, що пріоритетною етномовною спільнотою для цієї імперії були її господарі (турки) та споріднені з ними за мовою і вірою татари. Перемігши у російсько-турецькій війні в 1812 році, Російська імперія почала провадити в

регіоні свою політику. Відбувається виселення татар і заселення регіону і міста росіянами, болгарами, українцями, німцями, в місті з'являються єврейська, польська, вірменська етномовні спільноти, залишаються тут і греки. Закономірно також, що домінантною мовою в цей період у місті Ізмаїл стає російська мова. З 1856 р. по 1859 р. Ізмаїл разом із усім наддунав'ям із озерами Кагул, Ялпуг, Катлабуг, Китай, Сасик, Шагани, Алібей переходить під владу Молдовського князівства, а з 1859 р. по 1878 р. – під владу Об'єднаного князівства Волощини і Молдови, які були адміністративними одиницями (васальними державами) у складі Османської імперії. Закономірно, що в ці періоди зазначені державні утворення сприяли зміцненню в регіоні румунського і молдовського етномовних складників. З 1878 року Ізмаїл і наддунайські землі знов відходять Росії, і вона продовжує впроваджувати тут свою колоніальну діяльність і мовну політику. З 1912 року по 1940 рік (а також з 19 липня 1941 р. до 25 серпня 1944 р.) Ізмаїл разом з усією Південною Бессарабією входив до складу Королівства Румунія. Мовна політика Румунії була жорсткою – вона забороняла всі інші мови, крім румунської. Старі люди, які жили в той період, згадують, як в школі били дітей за використання інших (не румунської) мов. Наслідки такої мовної і освітньої політики зафіксовані в діалектологічних дослідженнях краю 60-х років ХХ ст. у вигляді констатації того, що старше покоління носіїв місцевих українських діалектів було двомовним, окрім української, добре знало ще й румунську мову, пор. [11].

У 1940 році Ізмаїл захопили радянські війська і, згідно з пактом Молотова-Ріббентропа, відійшов до СРСР, а саме, Української РСР. Після цього був поділений на 13 адміністративних районів, з яких 7 серпня 1940 р. була сформована Акерманська область (із 7 грудня 1940 р. – Ізмаїльська область). В цей період значних змін національного і мовного складу міста і регіону не відбувалося, окрім того, що румунська культурна еліта і освітній десант переважно виїхали до Румунії, бессарабські німці в 1940 році були примусово виселені з Південної Бессарабії, а населені пункти, де раніше

компактно мешкали німці (найкомпактніше представлені в колишньому Арцизькому районі), впродовж 1940-1960-х років заселялися переважно українцями із західних регіонів УРСР (Закарпаття, Західне Полісся). Мовна політика радянської доби утверджувала Ізмаїл як російськомовне місто, «город русской славы», пор. [11].

Зрозуміло, що це результат довготривалої мовної політики Радянського Союзу, коли російська мова була мовою державною, а українська мова теж викладалася в школах, але не в усіх, не усім. Скажімо, було звільнені від вивчення російської мови діти військовослужбовців. У зв'язку з чим сформувалось доволі стійке ставлення до російської мови як ідіому престижнішого в межах цих населених пунктів, порівняно з українською мовою.

Така ситуація сформувалась на момент здобуття Україною незалежності. І з моменту набуття чинності Конституції України як незалежної держави, а ми знаємо ст. 10 Конституції України, яка закріплює статус української мови як єдиної державної, і з моменту набуття чинності сучасних законів, освітніх «Про освіту» (2017 р.), «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.) ситуація змінювалася настільки повільно, що майже непомітно. І доволі частою моделлю мовної поведінки українців, носіїв українських говірок, спостережуваної в Ізмаїлі, була така, коли вони під впливом мовного оточення домінування російської мови як засобу мовної комунікації, а Ізмаїл є таким самим поліетнічним, як і в цілому Південна Бессарабія, тобто тут у схожій пропорції наявні етнічні групи болгар, молдован, липован, українців. Але українці, вважаючи свій ідіом менш престижним під впливом мовної ситуації в місті Ізмаїл нерідко переходили на російську мову, стаючи двомовними, коли використовували російську мову як код, на який вони перемикаються в певних мовних ситуаціях, або і одномовними, забуваючи свою рідну мову, спілкуючись з дітьми лише російською і виховуючи наступне покоління російськомовними. Порівняймо відомості

Всеукраїнського перепису 2001 р. щодо мовного розподілу в м. Ізмаїл (російська мова – 74,24%, українська – 18,04%, хоча національна приналежність визначена у пропорції 43,7% – росіяни, а українці – 38%).

Тут дається взнаки і освітня політика, освітні традиції, коли вчителі шкіл були зорієнтовані на боротьбу з діалектами і переконували своїх учнів у тому, що в них не справжня говірка, а якісь суржик, таким чином закріплюючи другорядність, меншовартість в їхній свідомості української мови. Небезпечним для державної мовної політики і взагалі для держави у період Незалежності вже були такі наративи, що, мовляв, через таку мовну ситуацію з певним домінуванням російської мови місто Ізмаїл є цілком російськомовним, хоча, безумовно, українська, як і інші національні мови використовувалися як засіб внутрішньої етнічної комунікації, а навіть подекуди міжетнічної.

Українська мова поступово, але дуже повільно, все таки використовувалася як мова освітнього процесу, офіційного спілкування, хоч ми і констатували в цей період, що це відбувалося недостатньою мірою, українізація була достатньо повільною, див. статті А.О. Колесникова [13–21; 69].

Мовну політику України характеризуємо як недостатньо ефективну, оскільки тривалий час де-факто мовою ЗМІ, реклами, освіти, а також міжетнічної комунікації в Ізмаїлі залишалася російська мова, що суперечило Конституції України, ухваленій 28 червня 1996 року, Закону УРСР «Про мови в Українській РСР», прийнятому 28 жовтня 1989 року, який у Статті 2. визначав, що «Відповідно до Конституції Української РСР державною мовою Української Радянської Соціалістичної Республіки є українська мова...», та іншим законам (у динаміці). Тобто до 2017 року (час прийняття Верховною Радою Закону України «Про освіту») у місті чиновники робили вигляд, що дотримуються мовного законодавства, натомість скрізь використовувалася саме російська мова як код міжетнічної комунікації, зокрема й в освіті, середній і навіть вищій. Невелика динаміка, незначне збільшення частки

української мови поряд з російською спостерігалися, але єдиною сферою, де українську можна було визнати відносно удержавленою де-факто була ділова (заяви, доповідні, подання тощо писалися переважно українською). Із прийняттям Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [9], ухваленого Верховною Радою 25 квітня 2019 року, українська впевненіше стала витіснити російську не лише у сфері освіти, але й обслуговування та інших сферах, але через недолугу реалізацію мовної політики й ці закони «пробуксовували». Тобто 30 років незалежності в Україні в місті Ізмаїл перемагало на гасло «Мова має значення!», а гасло «Какая різниця». Мовне питання було недооцінене катастрофічно, надповільне впровадження державної мови в навчальний процес спричинило те, що випускники шкіл міста та найближчих до нього сіл, представники національних меншин, так звані російськомовні, знали державну мову гірше, ніж в інших українськомовних регіонах, містах України, відсутність оплачуваних державою безоплатних курсів української мови (хоч таку потребу фіксували соціолінгвістичні дослідження лінгвістів Ізмаїла в 90-х роках ХХ ст.) спричинило те, що старше покоління навіть за бажання, не мало можливості увійти в українськомовний простір нашої держави. А чиновників все це задовольняло, бо мова – це, на їхню думку, було неважливо, вони займалися справою важливішою – засвоювали державний бюджет.

Мовна ситуація в Ізмаїлі суттєво змінилася лише після 24 лютого 2022 року із початком повномасштабної збройної агресії Росії проти України. Трагізм цієї ситуації полягає в тому, що, окрім трагедії війни, деякі мешканці нашого краю, і міста Ізмаїл зокрема, зазнали й іншої психотравми, усвідомивши те, що вони розмовляють між собою мовою ворога, мовою агресора, і ніякого іншого засобу, який давав би можливість їм здійснювати міжетнічну комунікацію, вони не знають, не володіють ним. І навіть тоді, коли усвідомлення Україною агресивної сутності Росії після анексії Криму, окупації частини Донецької і Луганської областей 2014 року вилилося у

зауважені закони, місцеві чиновники продовжували твердити, пояснюючи свою бездіяльність у реалізації мовного законодавства, незнання ними самими державної мови, мовляв, «Так слажилась истаріческі». В місцевих медіа зазначені закони були представлені, інтерпретовані як жахалки для представників нацменшин, що, мовляв, їх змушуватимуть спілкуватися лише українською, а не рідною мовою, що їх штрафуватимуть за уживання не української мови в сфері обслуговування, замість того, щоб заохочувати до виконання цих законів, терміново профінансувати курси української мови тощо. Це могло б позбавити мешканців міста від подвійного шоку від «братської» агресії, дозволивши їм в міжетнічній комунікації наразі на використовувати мову держави-агресора, натомість свою державну, пор. [12].

Динаміка економічного розвитку України, регіону та міста теж не сприяла удержавленню української мови. Останні п'ять років дев'яностих і перші сім років двохтисячних більшість містян, представників молодого покоління бачили своє майбутнє в Україні, планували тут працевлаштування, навчання, подальше заможне життя за умов економічної стабільності (хоч економічну ситуацію в Україні й регіоні не можна було назвати безхмарною). Відповідно, вони, зокрема й представники національних меншин (болгари, молдовани, липовани, гагаузи та ін.), мали добру мотивацію до вивчення української мови як державної. Глобальна економічна (фінансова) криза 2008 року, вплинула на економіку України та регіону, міста, а відтак, і на ставлення до державної мови як чинника, пов'язаного із забезпеченням свого заможного майбуття, престижного ідіому, який уможливить безперешкодне входження представників національних меншин міста в загальноукраїнський мовний простір, негативно. І хоч молодь завдяки достатньому рівню викладання української мови в школі, навіть за відсутності українськомовної освіти в більшості шкіл міста, знає державну мову непогано, вона дещо втрачає мотивацію до подальшого вдосконалення своїх знань з мови, до використання української мови як засобу міжетнічної комунікації. Молодь міста, зокрема представники національних меншин, починає

переорієнтовуватися на працевлаштування за кордоном. Відповідаючи на такі потреби, а також переслідуючи інші власні інтереси, починають розгортати свою діяльність із захисту мовних прав меншин в регіоні тієї країни, які є метрополіями для деяких етнічних меншин півдня Одещини, насамперед Румунія, Болгарія, Албанія. Мовними правами гагаузів починає опікуватися також Туреччина (турецька і гагаузька мови дуже споріднені, але гагаузька має значно слабший за турецький літературний стандарт і не має державного статусу, а лише офіційний в межах Автономного територіального утворення Гагаузія в складі Молдови). Така діяльність інших держав дедалі розгортається і на середину 20-х років XXI ст. набуває пікової фази.

Мовна політика інших держав щодо захисту мовних прав відповідних національних меншин міста і регіону стає третім чинником впливу на мовну ситуацію в м. Ізмаїл, оскільки декларована спочатку мета захисту мовних прав меншин швидко трансформується в пропагування мов національних меншин як більш престижних, ніж українська державна, як мов країн Європейського Союзу (статус, якого українська мова не має й досі). Переслідуючи національні інтереси своїх країн, Румунія і Болгарія розгортають проектну діяльність у цій сфері, відкриваючи в Ізмаїлі і регіоні, культурно-освітні, центри, курси, забезпечуючи гарантії вступу представників національних меншин у румунські та болгарські виші. Це призводить, своєю чергою, до різкого зменшення студентів (представників відповідних національних меншин) у вишах Ізмаїла та регіону. Соціолінгвісти констатують різке зменшення, а на середину-кінець 20-х років XXI ст., і повне закриття у вишах регіону (Ізмаїлі, Одесі) спеціальностей «болгарська мова», «румунська мова», зокрема у поєднаному з «українською мовою і літературою» форматі, які на початку XXI століття були переповненими абітурієнтами. 20 грудня 2016 р. за міжнародною угодою, підписаною між Міністерством закордонних справ Румунії та Ізмаїльським державним гуманітарним університетом (11 травня 2016 року) відкривається

Інформаційний Центр Румунії при ІДГУ, який координує таку деструктивну щодо мовної політики України діяльність. Але на цей момент (2016 рік), так званого «національного контингенту» абітурієнтів і студентів в ізмаїльському виші вже немає.

2.2. Мовні біографії як джерело інформації про мовну ситуацію в м. Ізмаїл

У записаних нами інтерв'ю ізмаїльців маємо такі відповіді на питання, які стосуються цього аспекту функціонування української мови.

1.1. Якою мовою відбувалося у Вас навчання в школі? Якою мовою спілкувалися учні / вчителі/ на уроках / перервах?

У перших класах це була російська мова, а потім вже, починаючи з двітисячних років, це були українськомовні класи, тобто більше годин з української мови, починаючи з п'ятого класу. На уроках учні спілкувалися російською мовою переважно, але коли сформувалися вже українські класи, то на уроках ми вже спілкувалися українською мовою.

В школі я навчалась ще за радянського союзу і в нас все було російською мовою. На уроках та перервах теж спілкувалися російською.

1.2. Якою мовою відбувалося у Вас навчання у вищому навчальному закладі? Якою мовою спілкувалися студенти / викладачі /....?

У вищому навчальному закладі навчання відбувалося на українській мові. На лекціях та семінарах викладачі та студенти спілкувалися лише на українській мові, а у побутовому житті – російською мовою.

1.3. У якому віці Ви вивчили (почали вивчати) українську державну мову? Які можливості у Вас були для цього (уроки, телебачення, спілкування з однокласниками)? Що допомагало і що заважало у вивченні української як державної мови?

У віці десяти років почала вивчати українську мову. Допомагала мені у вивченні тільки школа. До 2013, 2014 року навіть на телебаченні дуже багато було каналів, дуже багато було передач, які велися на російській мові, тому такого акценту, що потрібно розмовляти тільки українською мовою не було, а вже зараз всі фільми дивишся на українській мові, шоу, також блогери намагаються вести свої ефіри тільки українською мовою. Раніше був вибір: російська чи українська.

Українську мову я почала вивчати ще в школі, але ж удосконалювала її вже після 2014 року, коли всі державні установи перейшли на українську мову. Уроки в школі, телебачення вдома, читала книги українською. Допомагали фільми, книги, але ж заважало те, що мало було практики, всі навколо розмовляли російською.

Зміна мовної ситуації, безперечно була необхідною. Небезпека затримки російської мови як засобу міжетнічної комунікації в місті Ізмаїл полягала не лише в тому, що деякі не зовсім свідомі, або й сепаратистськи налаштовані громадяни нашого краю стверджували російськомовність не лише міста Ізмаїла, але й використовуючи те, що Ізмаїл вважають неофіційною столицею Південної Бессарабії, стверджували російськомовність усієї Південної Бессарабії, працюючи тим самим на імперську російську ідеологію, начебто російськомовности українського півдня і сходу з усіма наслідками цього, геополітичними і політичними.

Із початком війни мовна ситуація кардинально змінилася. Але цьому періоду передували деякі мовнополітичні зміни. Це передусім набуття чинності двох вищезгаданих законів («Про освіту» (2017 р.), «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.)).

На питання «Чи знаєте Ви про Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної»? «Яке Ваше ставлення до нього?» Сьогодні зафіксовано відповіді на зразок:

Так, звісно, знаю. Позитивне, тому що моя діяльність регулюється цим законом. Я, в першу чергу, повинна провести всі консультації та обслуговування на українській мові.

Теж позитивно ставлюся, я вважаю, що якщо ми живемо в Україні ми повинні спілкуватися українською мовою і українська повинна бути державною.

Хоча у 2017-2019 рр. у регіональних медіа вони були висвітлені неоднозначно і відповідно реакція на них була неоднозначною. Нам відоме неприйняття багатьох положень цих законів в певних політичних колах метрополій тих національних меншин, які є в Україні [71–72]. Для Закарпаття нам відома реакція Угорщини, для інших територій, зокрема й нашої, нам відома офіційна реакція Румунії, де вимога викладання української мови в школах, вимога використання української мови в сфері обслуговування та інших в зазначених законах, сприймалася як крок, що утискає права національних меншин. Відповідну реакцію ми фіксували і контактуючи з представниками нашого краю.

Скажімо, коли вийшов закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.), його було сприйнято мешканцями краю переважно негативно, чимало було відгуків, що українську мову нав'язують, що українська мова – це така мова, яка заважатиме мовним правам національних меншин, мовним правам російськомовних, тобто тих, хто через низку причин свідомо, або через незнання української мови, досі використовує російську мову як засіб міжетнічної комунікації (*Ніяк не ставлюсь до цього закону*). Безумовно, на це вплинула інтерпретація законів, їх імплементація, впровадження, тому що мовна політика, яка формує мовну ситуацію, це не лише законотворчість, це значною мірою праця в напрямку реалізації цих законів.

Що зробила регіональна влада? Як подавали ЗМІ, інтерпретували реалізацію цього закону? Як насильницький крок, тому що відбувалося

залякування продавців, інших представників сфери обслуговування, що за ними будуть пильнувати, мовляв ходять якісь люди, які будуть перевіряти і за невикористання української мови штрафуватимуть.

Закономірно, це викликало негативну реакцію, негативне сприйняття української мови як нав'язуваної. Варто було б зробити по-іншому, діяти не батогом, а пирогом. Варто було б подумати про інструменти заохочення, стимулювання, тоді б ці закони були б реалізовані безболісно і ефективно. Але що було, те було. Мовна ситуація в Ізмаїлі сьогодні позначилася значним мовним зсувом, зміною передусім оцінної характеристики ідіомів, що функціонують, російська мова стала асоціюватися з мовою агресора, з мовою війни, з мовою насильства, відповідно від російської мови пішла відразу в мешканців краю. На питання «Чи змінила війна Ваше ставлення до рідної мови? Як і чому? Схарактеризуйте цю мову» отримали відповідь:

Моя рідна мова була російська, а зараз я вже не визнаю її як рідну, намагаюсь вже переходити на українську мову, вже українська мова стає для мене рідніша.

Ті, хто достатньою мірою знає українську мову, переходять на українську мову спілкування як засіб міжетнічного спілкування. Ці процеси констатуємо, їх підтверджують невиключене спостереження, включене спостереження, їх підтверджують наші анкети, мовні біографії і ми можемо навести приклади реакцій і оцінок мовців різних етнічних груп і те, що зокрема молодь, яка все-таки вивчала на належному рівні в школі українську мову, вже починає свідомо використовувати як засіб міжетнічної комунікації між собою українську мову.

Опишіть коротко ситуацію в місцевості / регіоні / країні щодо Вашої рідної мови. Чи всі навколо спілкувалися тією мовою, якою і Ви / Ваша родина?

У нашому регіоні більш поширений російськомовний народ, тобто це та місцевість, де більшість розмовляють російською мовою, але з приходом

війни я почала помічати за собою та оточенням, що більшість людей переходить на українську мову. Респондентка з міста Ізмаїл, 1992 р.н.

Як ви схарактеризували б мовну ситуацію в регіоні тепер і через 10 років? Якою вона була до ХХ ст., в радянський період, в 1990-ті роки?

Я думаю, що через 10 років буде більше людей, які будуть спілкуватися українською мовою, тобто якщо зараз з приходом війни вже багато людей переходять на українську мову, то вважаю, що через 10 років буде ще більше.

Приблизно більшість в моїй родині спілкується російською мовою, зараз з приходом війни вже намагаємося переходити на українську, проте є багато, хто не вивчав українську мову у школах, тому що в радянські часи російська мова була основною, а зараз з приходом війни всі намагаються переходити на державну українську мову.

Ще в процесі мої батьки, дідусі вивчили цю мову, тому що потрібен якийсь час переходу, є якійсь курси онлайн, є репетитори, які займаються, тобто зараз є багато можливостей для вивчення мови.

На якому етапі українська як державна почала домінувати у Вашому мовленні над Вашою рідною мовою і що саме стало поштовхом для цього? Якщо цього не сталося, то чому?

Поштовхом для мене, щоб я спілкувалася українською мовою у побутову житті та в повсякденні, це коли почалась війна.

Якщо у Вашому житті був момент, коли Ви вирішили послідовно використовувати тільки одну мову в різних ситуаціях спілкування, опишіть його детальніше.

Момент, коли почалась війна, я зрозуміла, що доцільно вже не говорити мовою окупанта, тобто зараз українська мова в пріоритеті.

Отже, українську мову вже стало чути на вулицях міста Ізмаїла, нею перестали соромитися спілкуватися й місцеві діалектоносії, тобто частка звучання української мови збільшилася, якщо раніше вона була як виняток і рідкість, то тепер це звичайна річ. Усі патріотично налаштовані громадяни

нашого міста залюбки й охоче переходять на українську мову як засіб міжетнічної комунікації, використовують її як засіб внутрьошньоетнічної комунікації теж з гордістю і відчуттям того, що це правильно, модно, гарно, красиво.

Чи охоче Ви вивчали українську як державну мову? Чи були у Вас якісь побоювання чи внутрішній спротив? Якою була Ваша мотивація до вивчення української як державної мови?

Мені дуже цікаво було вивчати українську мову, адже вона цікава та мелодійна, дуже багато цікавих слів. Спротиву та побоювання не було, адже ми живемо в Україні, тому зобов'язані знати українську мову. Мотивація для мене це те, що я є українка, я повинна її знати.

Як знання мов / брак знання мов вплинули на Вашу кар'єру? Чи були у Вас труднощі в роботі через прогалини в знаннях тої чи іншої мови?

Знання мов мені дуже допомагає, всі акти, документація зараз ведеться на українській мові, тому знання мені дуже допомагають і легше, чим моїм колегам, які її не знають. Труднощі були в тому, що потрібен був час переходу, саме момент переходу з російської на українську. Потім вже звикаєш.

Чи важливо для Вас, щоб Ви і Ваші діти вільно володіли рідною мовою? Які можливості / ресурси у Вас є для цього? Як Ви використовуєте ці можливості?

Саме мені допомогло те, що я вивчала українську мову у школі, тобто не користуюсь курсами, мені вистачило знань, які я набула у школі. Інколи користуюсь словником, це нормально.

Чи задоволені Ви державною / регіональною мовною політикою щодо української як державної мови? Якщо ні, що слід змінити чи покращити?

Зараз у нашому регіоні, який завжди вважався російськомовним, зараз бачу, що більшість політиків зараз тільки на українській мові розмовляють, всі російські назви вулиць змінюються, тобто це все

відбувається поступово. Органи місцевого самоврядування дуже плідно працюють над цим.

Висновки до розділу 2

Як бачимо, на зміну мовній ситуації після початку війни в Ізмаїлі, а її ще потрібно закріплювати, грамотно продовжуючи українізацію, на зміну мовної ситуації спрацювали саме оцінні чинники, тобто це ставлення до мови як до мови престижної, українською мовою стало розмовляти престижно, патріотично, змінилися й її оцінні характеристики з точки зору естетичного засобу (в анкетах її оцінено як *м'яку, приємну, красиву, мелодійну, солов'їну*), натомість російську мову оцінено як *грубу, некрасиву*, тому що вона мова загарбників. І за функційними можливостями теж мовці розуміють, що українська мова повинна використовуватись в усіх сферах спілкування, не лише в діловій сфері, а сфері обслуговування, міжетнічної комунікації. Тобто українська мова має замінити російську в усіх сферах.

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО ПОЛІМОВНОГО М. ІЗМАЇЛ

3.1. Актуальні проблеми навчання української мови в ЗЗСО м. Ізмаїл

Проблема навчання українській мові в поліетнічному класі нова у сучасній школі та потребує наукового обґрунтування з лінгвістичних, психолого-педагогічних та методичних позицій, пор. [54; 56].

Друга мова відіграє в житті індивіда часто таку ж важливу роль, як і рідна. Існують фактори, що впливають на освоєння другої мови.

Біологічні фактори:

1. Зрілість мозку. Нервова система людини влаштована так, що вона здатна вивчити багато мов. У біологічному сенсі із вивченням другої мови пов'язаний процес саморозвитку особистості. Сьогодні відомо, що перша мова розвивається паралельно з дозріванням головного мозку і що освоєння мови дає найважливіші поштовхи до нейронних змін. Цей розвиток закінчується до третього чи четвертого років життя. Якщо діти вивчають дві мови одночасно до цього віку, то часто вони не можуть відокремити обидві мовні системи одна від одної. Якщо ж друга мова освоюється після третього-четвертого року життя, вона повинна інтегруватися в структури головного мозку, що вже встановилися, оскільки нейронні зміни навряд чи вже відбудуться. На цих підставах вважають, що з третього-четвертого року життя починається послідовне засвоєння мов.

Процес розуміння у початковій фазі сильніше зумовлений немовними елементами. Учень намагається відгадати значення виразів з урахуванням глобального сенсу ситуації. Одночасно він навчається розчленовувати іноземну мову та аналізувати мовні одиниці.

Для освоєння другої мови поруч із процесами розвитку центральної нервової системи має значення периферична нервова система (так звана «лімбічна система»). Вона є відповідальною за емоційні процеси. Ці процеси

сприяють глибшому накопиченню мовних фактів. З іншого боку, ця система впливає на мотивацію, уважність учня. Неформальні умови вивчення мови, коли мова засвоюється стихійно, сильніше вказують на лімбічний вплив, ніж формальні.

2. Вік. Багато людей вважають, що із віком все важче вивчити другу мову. Вчитель повинен знати, що є специфічні вікові відмінності.

3. Когнітивний розвиток. У дітей різного віку процес вивчення мови проходить по-різному. Відомо, що мовний і когнітивний розвиток відбуваються незалежно один від одного, але вони впливають один на одного. Тому для освоєння другої мови має значення розвиток першої мови і когнітивна готовність, що розвивається разом з ним (наприклад, готовність до абстрагування, класифікації, висновків і т. д.).

4. Рівень володіння другою (українською) мовою. Успішність навчання багато в чому визначається ступенем компетенції учнів в українській мові.

Опанування мовою починається з накопичення учнями лексичного запасу, зі збагачення їхнього словника. При цьому недостатньо простого накопичення слів, робота над лексичними одиницями в національній школі має бути комплексною і включати:

- 1) роботу над семантикою слова;
- 2) роботу над граматичними формами слова;
- 3) роботу над сполучуваністю слів;
- 4) роботу над вживанням слова у мові;
- 5) стилістичну роботу [54].

Лінгвістичні основи методики викладання української мови у національній школі включають, передусім, те, що впливає зі змісту самого предмета, з науки про українську мову, і навіть з даних наукового типологічного аналізу української та рідної мов, здійснюваного у порівнянні. Учні національної школи до початку навчання практично володіють своєю рідною мовою і в школі можуть вивчати й її, одночасно освоюючи й

українську мову. У свідомості молодших школярів на початкових етапах навчання українській мові співіснують системи двох мов. Ця обставина, з одного боку, полегшує, з іншого – ускладнює засвоєння явищ української мови. Полегшує, зрозуміло, те, що є подібним, і те, з чим учні знайомі з рідної мови. Труднощі викликають ті явища, які відсутні у рідній мові або мають значні відмінності від відповідних явищ української мови. При оволодінні нерідною мовою спостерігаються і зворотні процеси: те, що відрізняється, запам'ятовується краще, а те, що має неповну схожість, часто викликає помилки в мові.

На початковому етапі навчання, коли учні національних шкіл роблять спробу заговорити українську, вони стикаються з такою перепорою, як нерозуміння семантики слова. Загальновідомо, що введення нової лексики пов'язане з її семантизацією. Від правильного вибору способу семантизації великою мірою залежить успіх педагогічного процесу. Однак, як дуже часто буває, заздалегідь точно передбачити її дуже важко, оскільки семантизація багато в чому залежить від рівня володіння мовою учнів, від рівня їх мовних знань, а також характеру самої лексичної одиниці, її співвідношення з еквівалентом у рідній мові учнів. Недостатнє знання лексико-семантичної системи української мови викликає вживання слів у невласливому їм значенні, тенденцію до звуження значення слів, порушення їх валентності. Тому при поясненні слова для розкриття його значення доцільно застосовувати не один, а кілька способів семантизації. Тільки комплексний підхід до семантизації може забезпечити активне засвоєння учнями лексики, що вивчається [54]. Знання особливостей лексичної системи контактуючих мов вчителями та методистами дозволить прогнозувати можливі помилки та вести цілеспрямовану профілактичну роботу шляхом обґрунтованого відбору навчального матеріалу та способів семантизації слів української мови.

Маючи багато спільного з методикою вивчення української мови як рідної, методика навчання українській мові в національній школі має й багато специфічного, будується на певних принципах, використовує

конкретні методи, що визначаються основною метою навчання, яка зводиться не стільки до оволодіння певним колом знань про мову, скільки до отримання комунікативних умінь та навичок, що сприяють формуванню мовленнєвої діяльності українською мовою у різних її формах.

Зазначена мета навчання українській мові в національній школі визначає провідні методичні засади, до яких належать:

- 1) принцип комунікативної спрямованості навчання;
- 2) принцип єдності аспектного та комплексного підходів до вивчення мовних рівнів та категорій;
- 3) принцип єдності структури, семантики та функції мовних одиниць;
- 4) принцип практичної спрямованості навчання українській мові;
- 5) принцип комплексного навчання різним видам мовленнєвої діяльності;
- 6) принцип опори на рідну мову учнів [56].

Слід наголосити, що зазначені специфічні методичні принципи можуть бути реалізовані на основі загальнодидактичних принципів та в тісному зв'язку з ними. Загальнодидактичні та лінгвометодичні принципи взаємопов'язані та взаємозумовлені, їх реалізація визначається низкою таких методичних факторів, як етапи, цілі, умови навчання, стадія засвоєння мовного матеріалу, характер мовної категорії, що вивчається.

У глибокому та всебічному оволодінні українською мовою в національній школі, підвищенні ефективності її засвоєння особливо актуальна реалізація в навчальному процесі взаємозв'язку між рівнями мови за особливої уваги до кожного з них на певному етапі навчання. Така методична доцільність впливає із самої природи української мови, її внутрішніх законів, з того, що «сучасна українська мова становить складну систему, частини якої перебувають у відношеннях постійної та необхідної взаємопов'язаності: одна ділянка системи не існує без іншої...» [54] .

Побудова раціональної та ефективної методичної системи можлива лише внаслідок правильного відбору, відповідної систематизації, чіткого

викладу мовного матеріалу. Цей матеріал у підручниках та інших додаткових навчальних посібниках повинен відповідати тенденції, що намітилася в останні десятиліття в українській лінгвістиці, до дослідження не тільки семантики і структури мовних одиниць і категорій, а й закономірностей їх функціонування. Такий підхід дозволяє чітко протиставити мовні одиниці з погляду їхнього функціонального навантаження. Цим фактом пояснюється і посилена у лінгвістиці увага до вивчення питань синтаксису цілого тексту, що має як велике теоретичне, так і прикладне значення, служить основою мовної підготовки та розвитку зв'язного мовлення учнів. Але на вирішенні цієї важливої навчальної задачі позначається те, що до теперішнього часу не розроблена цілісна система розвитку зв'язного мовлення української мови неукраїнськомовних учнів, багато її аспектів недостатньо вивчені. Ця проблема досліджується у роботах окремих лінгвістів і методистів або у зв'язку з використанням у мові певних мовних одиниць, або щодо конкретної національної школи. Хоча в програмах та підручниках для національних шкіл приділяється чимало часу та місця розвитку мовлення учнів, ефективність цієї роботи залишається низькою, оскільки не встановлено основні категорії та поняття розвитку мовлення, не достатньо визначено зміст, прийоми та методи його розвитку, не встановлені критерії оцінювання рівня мовленнєвого розвитку учнів. Дається взнаки і те, що до останнього часу основною комунікативною одиницею визнавалося речення, розвиток мовлення обмежувалося рівнем речення. Не отримали достатнього висвітлення основна лінгвістична одиниця зв'язного мовлення – текст та його складовий компонент – мікротекст, чи складне синтаксичне ціле, не відпрацьовано методику оволодіння механізмом побудови зв'язного тексту, висловлювання.

У результаті учні мають великі труднощі в оформленні зв'язного висловлювання:

1) не вміють пов'язувати за змістом та граматично компоненти зв'язного висловлювання – прості та складні речення;

- 2) порушують логічний зв'язок між реченнями, що призводить до спотворення думки, що висловлюється;
- 3) не вміють правильно та доречно користуватися засобами міжфразового зв'язку;
- 4) в усному зв'язному мовленні його компоненти не поєднуються в інтонаційну єдність;
- 5) не дотримуються паузи, логічних наголосів;
- 6) у письмовій мові допускається велика кількість орфографічних, граматичних та пунктуаційних помилок;
- 7) бідний і одноманітний лексичний склад і синтаксичний устрій писемного мовлення учнів.

Зазначені помилки та недоліки у зв'язному мовленні учнів заважають їх вільній мовотворчості, ускладнюють роботу під час уроків української мови та інших уроках, оскільки українська мова є не лише важливим навчальним предметом, а й мовою навчання та освіти в національних школах.

Інноваційний підхід вимагає від кожного словесника розуміння, що закони української мови учні сприймають крізь призму законів рідної мови, але це є причиною багатьох орфографічних і навіть пунктуаційних помилок. Такі помилки відносять до розряду інтерференційних.

Під час проведення уроків української мови до ефективних технологій можна віднести технології роботи в групах (пари, групи змінного складу і т. д.). Технологія навчання у групах дозволяє створювати на уроці певні мовленнєві ситуації, залучати до роботи в групі учнів, для яких українська мова рідна, що сприяє формуванню комунікативної компетенції школярів. Інноваційні підходи до викладання української мови вимагають чіткої організації самостійної, дослідницької діяльності учнів.

Однією з форм дослідницької діяльності учнів на уроці можна вважати порівняльний лінгвістичний аналіз текстового матеріалу українською та рідною мовою. Особливо ефективні такі роботи щодо лексики, фонетики, морфології, стилістики, при редагуванні власних текстів.

Українська мова є носієм культури, традицій українського народу. Отже, доцільно викладати її як феномен культури, опанувати методику викладання предметів культурологічного циклу.

Основними принципами сучасного уроку української мови в умовах полікультурного середовища, що дозволяють організувати навчання української мови з опорою на рідну мову та забезпечити його ефективність, можна назвати такі: створення умов, що формують інтерес учня до лінгвістичної теми, розуміння її корисності; опора на вікові психологічні особливості школярів; урок має бути звернений до кожного учня, враховувати неповторність, своєрідність кожного; пріоритет форм навчання, що розвивають: не давати готові знання, а вчити добувати їх самостійно, бачити в мовному явищі проблему і намагатися її вирішити; різноманітність форм уроку, вибір найефективніших методичних прийомів, методів, дослідницький характер уроку; чітка структура уроку, його сюжетність, взаємозв'язок всіх його елементів.

Отже, завдання навчання української мови в сучасній початковій національній школі – вдосконалення національно-української двомовності, формування та розвиток навичок поперемінного використання рідної та української мов у певних життєвих ситуаціях відповідно до розподілу функцій української та рідної мов, що історично склався у даного народу. Взаємодія мов – правильна основа живого діалогу народів та їх культур в умовах білінгвізму та полілінгвізму, що передбачає необхідність удосконалення методики навчання кожної з контактних мов та їх співвіднесеного вивчення з урахуванням можливої взаємної транспозиції та інтерференції.

3.2. Специфіка уроку української мови в полікультурному й багатомовному м. Ізмаїл

У світі школа є найефективнішим інструментом формування культури міжнаціональних відносин. Виходячи з цього проблема викладання

української мови в багатонаціональній школі має як освітнє, так і соціальне значення [54].

Реалії останніх років свідчать, що у суспільстві активно протікають міграційні процеси. Поряд із традиційними багатонаціональними школами в Україні відзначається тенденція виникнення освітніх поліетнічних шкіл з навчанням української мови. У таких школах за однією партою сидять і займаються діти різних національностей, переважно країн ближнього і далекого зарубіжжя. Вони, як ми і припускаємо, не в повному обсязі володіють українською мовою, погано адаптуються в новому освітньому, соціальному та культурному середовищі. В багатонаціональній школі особливо важливу увагу має бути приділено формуванню комунікативної та міжкультурної компетенції учнів [56].

На сьогоднішній день створення нових шкіл вимагає визначення специфічних цілей, змісту та технологій вивчення української мови.

Південнобессарабський мовний регіон – полікультурна спільність особливого типу, де в складній єдності взаємопроникнення і взаємовпливу існують типологічні риси української та молдовської, румунської, болгарської, липованської, гагаузької та ін. ментальностей.

Вивчення української мови в поліетнічній школі з українською мовою навчання має забезпечувати досягнення рівня, визначеного державним стандартом.

Полікультурний клас може бути як багатомовний, так і мономовний як з однорідним, так і з різнорідним мовним складом. У контексті методики викладання української мови термін «полікультурний» не може точно відобразити ситуацію і більш доречний, коли йдеться про викладання дисциплін гуманітарного циклу (історії, культурологи тощо).

Педагог української мови поліетнічної школи, контактуючи з дітьми різних національностей, неминуче приходять до розуміння того, що національно-особлива своєрідність, освоєна іншою культурою, дає чітке

уявлення про поліетнічність і лінгвістичне різноманіття навіть на невеликому освітньому просторі.

Зміст культурознавчої компетенції вчителя-україніста поліетнічної школи збагачується за рахунок використання у своїй професійній діяльності, поряд із комунікативним, соціокультурного підходу до навчання. Соціокультурний підхід при навчанні української мови важливий й у виховному аспекті. Велика увага приділяється виявленню загальних моральних інтересів і орієнтирів різномовних народів, при цьому вчитель-україніст поліетнічної школи користується соціальним досвідом своїх учнів. Хорошим благотворним і продуктивним чинником для дітей багатомовної школи є часте і постійне вплив українського мовного середовища у шкільництві та включення дітей у постійну мовну практику. Робота вчителя української мови поліетнічної школи в порівнянні з діяльністю педагога з моноетнічним контингентом має ряд своїх особливостей, специфічних рис, що визначаються в першу чергу поліетнічністю і полікультурністю, крім того нульовою (у деяких випадках) підготовкою учнів з української мови. Основними характеристиками діяльності вчителя-україніста поліетнічної школи, що відрізняють її від діяльності звичайного вчителя української мови та літератури, є:

1. високе знання методичної роботи, що тягне за собою необхідність зміни підходів і форм при вдосконаленні методичної компетенції у педагога;
2. культурологічна спрямованість усієї педагогічної діяльності, а також відбору дидактичного матеріалу, вимагають обліку не тільки національного інофона, але і його статево-вікових характеристик, і багатьох інших соціально-регіональних факторів роботи поліетнічної школи;
3. Праця і час вчителя-україніста, що витрачається в процесі підготовки до занять, об'ємні та багатозначні.

Значною і необхідною передумовою успішності роботи педагога поліетнічної школи є його повага і дбайливе ставлення до національної

ментальності, конкретним формам її прояву, що виникали в процесі навчання дітей, для яких українська мова є нерідною [54].

В умовах різномовного та різнорівневого складу колективу сучасний вчитель української мови стоїть перед необхідністю поєднувати в навчальному процесі методики української мови як нерідної та української мови як рідної. Основні відмінності в принципі подачі мовного матеріалу для українців та інофонів полягає в наступному:

1. В учнів українськомовних шкіл формування грамотності здійснюється з опорою на мовну компетенцію, що склалася, і узагальнення моделей; усвідомлення системи мови відбувається шляхом розкладання одиниць мови, що цілісно сприймаються (слова, фрази, речення). У викладанні використовується принцип від загального до часткового, мовна компетенція формується за рахунок освоєння різних функціональних різновидів мови та різних жанрів мови. Для учнів, у яких мовна компетенція і грамотність не відповідають вимогам, що пред'являються програмою (освітнім стандартом), потрібно ввести коригувальний курс у системі додаткових занять. При цьому методика ставить учня перед фактом здійснювати вольові, логічні дії і правила, мовні структури залишаються у формі формальних схем і операцій, що зберігаються в пам'яті учнів на короткий час.

2. Першорядна мета при навчанні білінгвів – формування та вдосконалення їх мовної компетенції на основі поглибленого вивчення граматичних моделей української мови. Мовний матеріал освоюється і пред'являється як загальний цілісний, а не частинами. Аналітичний підхід до пізнання одиниць мови можливий тільки на дуже хорошому рівні знання української мови. Освоєння теорії обмежується поняттями "частина слова" (не морфема), "частина мови", "члени речення". Основний принцип навчання – від одиничного, часткового до загального.

Досвід роботи в білінгвальних і багатомовних колективах, перевірка методичних розробок практично показали, що точки дотику цих різних

методик перебувають у сфері коригувального курсу для слабких неуспішних українськомовних школярів, у межах якого відбувається повторення мовних моделей. Ефективність такого курсу залежить від користування сучасними технологіями навчання. Освоєння учнями лексичних, фонетичних, граматичних явищ мовної системи має супроводжуватися соматичними відчуттями (побачити, почути, відчути тощо). Крім того, на заняттях української мови важливим є підбір таких завдань, які можна виконати всім класом або групою учнів. Також корисно використовувати під час уроків української мови ігрові моменти.

Сучасні лінгвісти і методисти сумніваються в необхідності інтенсивної теоретизації курсу української мови, справедливо посилаючись на зайву ускладненість матеріалу, що не сприяє грамотності письмової та усної мови учнів. Проте програма викладання української мови вибудована на одному з принципів дидактики – провідній ролі теоретичних знань. Підручники української мови відповідають цьому принципу: їх головна мета – дати теоретичне уявлення про структуру мови як про систему соціально закріплених знаків і правил їх вживання. Принципи подачі мовного матеріалу в них – від загального до часткового. При такому підході теми курсу розподіляються відповідно до теоретичного структурування системи мови на рівні (яруси) фонетику, морфеміку, морфологію, лексику, синтаксис, що робить курс струнким і логічним і не може повністю заперечуватися. Однак у галузі методики викладання української мови така побудова курсу позначається на навчанні грамоті. Учні не тільки не досягають автоматизму у мовленнєвій діяльності, а й втрачають наявний, тому що як матеріал для закріплення теорії учень отримує відірвані від контексту слова, словосполучення або речення. Це лише перший етап у засвоєнні знань, але на ньому часто і зупиняються, переходячи до наступної теоретичної теми, зрідка повертаючись до попередньої, запропонувавши учням провести фонетичний або словотворчий аналіз окремо взятого слова. Учень оволодіває прийомами

фонетичного і словотвірного аналізів і бачить у цьому певну самоцінність, при цьому не розуміє зв'язку цих умінь із іншими.

На нашу думку, важливе поєднання підходів від загального до часткового і від часткового до загального, що дозволяє здійснювати роботу з текстами різних типів мовлення, функціональних різновидів, стилів. На заняттях з української мови при різномовному та різнорівневому колективі така організація можлива при роботі з текстом, насиченим граматичним матеріалом відповідно до цілей та завдань конкретного уроку. Це дозволяє на уроці вирішувати комплекс методичних завдань: відпрацьовувати орфографічні, пунктуаційні, граматичні моделі; вести лексичну та словотвірну роботу; аналізувати структуру та зміст тексту, а потім відтворювати деякі його фрагменти. При виконанні різних видів завдань, учні часто звертаються до тексту, запам'ятовуючи таким чином використані в ньому лексичні та граматичні засоби. Зміст текстів має відповідати принципам:

- 1) здійснення взаємодії міжпредметних та міжкультурних зв'язків;
- 2) відображення лінгво- та етнокультурної специфіки мови, що вивчається;
- 3) часте повторення мовних фактів.

Потрібно працювати над вміннями учнів створювати асоціативне поле (у порівнянні з рідною мовою) та виявляти мовні закономірності. Цей процес стає цікавим і захоплюючим, якщо включати нелінгвістичні асоціації: рухи, міміку, жести, звуковий ряд.

Багатомовний клас – плідний ґрунт для того, щоб стимулювати інтерес учнів до природи мови, прищеплювати навички лінгвістичного мислення. Взаємодія дітей, які розмовляють кількома мовами, найчастіше різноструктурними, створює передумови у розвитку мовного чуття. Принаймні, учні мають мовний матеріал, часом ширший, ніж вчитель української мови. Урахування цих факторів дозволяє відповідати індивідуальним інтересам і потребам учня.

Важливо відзначити, що можлива й ситуація «безмовності», коли учень не знає, як висловити думку жодною мовою, і в кращому разі використовує лише ключові слова. Практика показала, що учні-білінгви не завжди здатні перекласти слово рідною мовою, часто не знають відповідного еквівалента. Ми думаємо, що учень спочатку може просто розгубитися (кодове перемикання не завжди відбувається миттєво), тому доречно навідне питання: «Як у твоїй рідній мові...?». Пошуком еквівалента в іншій мові особливо захоплюватися не слід, це, швидше за все, тактичний прийом визнання значущості білінгва і привернення уваги інших учнів до різноманіття мов.

Чи слід вдаватися до засобів рідної мови під час навчання української мови? У методистів із цього приводу немає єдиної думки. На наш погляд, так можна робити на просунутому етапі навчання. Запропоновані завдання вимагають роботи над українським словом як предметом мовознавства в порівняльному аспекті, тим самим стимулюючи лінгвістичний інтерес, розвиваємо мовне чуття, нарешті прищеплюємо повагу і любов до іншої мови.

Звернення до засобів іншої мови на заняттях української мови має на меті:

- формування лінгвістичного мислення учнів, показ різноманіття мов, значимості будь-якої мови, виховує толерантність;
- звернути увагу учнів на різноманіття способів вираження одного задуму, значення в різних мовах;
- показати учням наявність чи відсутність у мові відповідного еквівалента.

3.3. Сучасні підходи до навчання української мови школярів-інофонів в ЗЗСО м. Ізмаїл

Діти-інофони насамперед зазнають складнощів у подоланні мовного бар'єру як зі своїми однокласниками, які володіють українською мовою, так і

з учителем, оскільки в сім'ї у цих дітей комунікація здійснюється їх рідною мовою. Виходячи з цього, володіння українською мовою у дітей-інофонів залишається на пороговому рівні, зокрема через низький словниковий запас.

Крім складнощів у розумінні лексичного матеріалу, діти-інофони також відчують складнощі у вимові звуків, лексико-граматичному оформленні. З цієї причини відбувається порушення розуміння мови. До 6-7 років діти вже пристосовані до фонологічної системи рідної мови, їх артикуляційний апарат вже сформований. При інофони змушені освоювати нові артикуляції, і відбувається накладання їх на вже сформовані навички вимови і сприйняття звуків рідної мови. Саме з цієї причини виникають проблеми з читанням українською мовою, що призводить до подальших проблем з орфографією.

За нашими спостереженнями, особливу складність для дітей-інофонів є монологічне мовлення. Учням важко сформулювати розгорнуте мовленнєве повідомлення через необхідність пошуку відповідних мовних засобів, який ускладнений відсутністю розуміння чужої мови. Методика навчання нерідної мови має бути розроблена з орієнтацією на комунікаційні навички дітей-інофонів, використовуючи принцип від часткового до загального. Головна мета вчителя – домогтися від дітей-інофонів уміння висловити свої думки в усній формі, а потім уже формувати навички читання та письма. Тому починати навчання дітей-інофонів слід з формування їх словникового запасу, поповнення активної та пасивної лексики. При навчанні таких дітей особлива увага має приділятися вивченню нової лексики та освоєння вже знайомої. Тому обов'язковими є:

1. Словникова робота (робота зі словником).
2. Практика у складанні словосполучень та речень.

Щоб діти-інофони краще засвоювали нову лексику, слід не лише тлумачити їм слова, а й застосовувати інші способи навчання, зокрема переклад слова рідною мовою; показ предмета, дії чи ознаки, що називається словом; пред'явлення відповідної ілюстрації; морфемний чи словотворчий

аналіз слова; звернення до етимології слова; підбір синонімів та (або) антонімів; елементарне визначення поняття рідною та українською мовами.

У сучасній науці ще немає єдності в тому, якою має бути методика навчання українській мові у поліетнічному класі. Очевидна необхідність ввести інофонів в українськомовний клас без радикальних змін у навчальному процесі. На нашу думку, доцільно при викладанні в багатонаціональних класах використовувати індивідуальний, диференційований підхід.

Незважаючи на можливе іншомовне середовище, діти-інофони не відокремлюються від рідної мови. Вона залишається для них мовою сімейного спілкування. Однак для того, щоб освоїтися в колективі, для спілкування з однолітками та іншими соціальними групами, які навчаються важливо вивчення української мови. Сучасна поліетнічна школа – це новий тип звичайної української школи, в якій неукраїнськомовні діти без знання української мови навчаються не в окремих класах, а разом з українськомовними, і ходять не тільки в перший, але і в інші, середні і старші, класи без будь-якої спеціальної попередньої мовної підготовки.

Не викликає сумніву той факт, що поліетнічні класи стають масовим явищем у школах України. Педагоги, вчителі-предметники, психологи, соціальні працівники, вчені, громадські діячі, представники адміністрацій міст нашої країни дедалі частіше обговорюють проблеми, пов'язані з дітьми мігрантів. Найбільш актуальними називають проблеми соціокультурного та мовного бар'єру, що перешкоджають успішній комунікації таких дітей та їх включенню в освітню, культурно-дозвільну діяльність. «Складність включення в інше культурне середовище, освоєння української мови, що важко дається багатьом, відсутність уявлень про норми і базові цінності культури української суспільства, незнання особливостей повсякденного побуту і норм міжособистісного спілкування, труднощі комунікації в учнівському колективі і з педагогічним персоналом, нелегко вирішувані

питання освоєння навчального матеріалу – основні проблеми, з якими стикаються діти-інофони» [56, с. 67].

Виходячи з вищевикладеного, ми приходимо до висновку, що кількість класів з поліетнічним складом учнів постійно зростає. Виникає необхідність у розвитку мережі шкіл з етнокультурним компонентом. Багато хто з інокультурних учнів володіють українською мовою на початковому рівні. Це пов'язано з тим, що їх навчання проходило раніше рідною мовою. Незнання української мови для дітей-інофонів перешкоджає соціокультурної адаптації, розумінню культури країни.

Слід також відзначити, що в Україні необхідність знання української мови носить обов'язковий характер. Для громадян з іноземним громадянством володіння українською мовою є критерієм їх освіченості, дає можливість на отримання освіти і благополучного працевлаштування. Примітно, що володіння українською мовою не скасовує володіння рідною мовою, діти-інофони можуть успішно навчитися обох мов.

Розглянемо критерії комплексної оцінки рівня володіння українською мовою дітей-інофонів та створення їхнього соціального портрета.

Українська мова – один з основних предметів у середній ланці, і це цілком природне явище. Державна мова України є обов'язковою мовою: нею говорить більша частина населення, ведуться заняття, складаються договори, накази, укази. Не володіючи українською мовою, діти-інофони не зможуть адаптуватися в країні, також їм буде важко працювати на інших шкільних уроках. Виходячи з цього можна визначити основне завдання на заняттях з української мови – «сформувати в учнів цілісне, членороздільне, повноцінне усне та письмове мовлення». У нових державних стандартах закріплено, що уроки української мови в школі повинні бути «одночасно спрямовані на розвиток мислення, розширення загального культурного рівня учнів, розширення їх загального кругозору, навчання основним функціям і правилам української мови, вміння узагальнювати поняття з допомогою мовних засобів». Це є наочною демонстрацією того, що вчитель-україніст

повинен не тільки давати уявлення про свою дисципліну і про мову як таку, але і зумовлює багатокomпонентність і складність завдань, що стоять перед ним. Об'єктивна складність досягнення перерахованих завдань багаторазово ускладнюється в умовах поліетнічної школи.

Навчання дітей-інофонів будується на підході, що дозволяє об'єднати в одній школі або класі українськомовних дітей і дітей-інофонів в рамках однієї освітньої програми.

Що можна використовувати під час уроків української мови у класах, де навчаються діти-інофони? Ми пропонуємо 1) словотворчі вправи: знайти корінь і дібрати спільнокореневі слова, утворити від даних іменників прикметники/від даних дієслів іменники за зразком, продовжити словотвірний ряд прикметників/дієслів з даним префіксом/суфіксом; 2) вправу на складання тематичних груп: виписати з тексту назви рослин/професій, характеристики предмета; записати в словничок назви дерев, предметів одягу тощо; 3) вправи на включення даного слова в словосполучення: дібрати до цього іменника прикметник, до цього прикметника іменник, до цього дієслова іменник за зразком: думати - про що? - ...розмовляти - з ким? - ... писати - чим? - ...; 4) вправи на введення даних слів у контекст: описати картинку, використовуючи дані слова, розповісти про свою сім'ю, використовуючи дані слова, скласти речення з цим словом.

За оцінками експертів, соціологів, політологів, культурологів і педагогів (Д. Чернечко, О. Хорошковська та ін.), чисельність іншомовних учнів у поліетнічних класах досягає 20–50% (залежно від регіону), і в ситуації, що склалася, теорія і методика викладання української мови в школі опинилися перед необхідністю розв'язання нового завдання – інтеграції дітей, що володіють українською мовою недосконало, в загальний мовний і предметний простір української шкільної освіти.

Особливості роботи вчителя української мови у поліетнічному класі, з одного боку, пов'язані з необхідністю подолання мовних та мовленнєвих

проблем, що перешкоджають успішному освоєнню учнями-інофонами змісту предмета; з іншого боку – з необхідністю забезпечення навчальної мотивації українськомовних школярів, які не повинні страждати через орієнтацію навчального процесу «на відстаючих». Таким чином, учитель-україніст під час проведення уроків у поліетнічному класі одночасно вирішує комплекс взаємопов'язаних завдань: 1) донесення до різнонаціональної та різнорівневої аудиторії школярів змісту предмета «Українська мова»; 2) заповнення прогалин у знаннях учнів-інофонів і підвищення їх рівня володіння українською мовою; 3) успішна підготовка всіх учнів до проходження підсумкової атестації та складання ЗНО. Очевидним, на наш погляд, є пріоритет виконання другого завдання, у зв'язку з чим теорія і методика навчання української мови в школі починають виявляти все більший інтерес до досягнень у галузі викладання української мови в іншомовній аудиторії. Як приклад можемо подати колективну роботу в поліетнічному класі. Перевага цієї форми роботи полягає в тому, що вона значно збільшує обсяг мовленнєвої діяльності під час уроків: хорові відповіді допомагають подолати страх допустити помилку, але це найголовніше у роботі з такими учнями. Ця робота зручна для розігрування пропонованих мовних ситуацій, які спонукають їх запитати чи сказати щось українською. Це допомагає створити в дітей запас найуживаніших українською слів і фраз для використання у розмовному мовленні.

Робота в парах дозволяє виправляти мовленнєві помилки учнів шляхом складання діалогу щодо заданої ситуації. Діти надають один одному допомогу в правильній і чіткій вимові звуків нерідної мови.

Безперечним нам здається той факт, що для інофонів необхідні додаткові заняття з української мови, разом з тим необхідно враховувати, що учень не може бути виключений із загального навчального процесу на уроці в класі, оскільки повинен освоювати шкільну програму відповідно із вимогами. З цього випливає, що вчитель під час проведення уроків змушений брати до уваги особливості таких дітей. Спостереження показують, що

українськомовні діти, здатні працювати активніше і продуктивніше, втрачають у цих випадках мотивацію, розслабляються, нудьгують. Як зазначає О. Хорошковська: «У зв'язку з цим у поліетнічних класах слід обов'язково скоригувати мовну та освітню програми з метою повноцінного одночасного навчання українській мові і дітей-носіїв мови, і дітей-інофонів, ... які по-різному володіють українською мовою» [54, с. 67].

Необхідно також звернути увагу і на наступні (які багато в чому перетинаються) підходи та принципи навчання рідної та нерідної мови: загальнодидактичні принципи наочності, усвідомленості, доступності, посильності, системності та послідовності, частковометодичні – комунікативність і функціональність. С. Черничко у своєму дослідженні пише: «Для сучасного етапу розвитку методики викладання української мови найважливіше значення має формування комунікативної компетенції – це та мета предмета «українська мова», яка принципово відрізняє методику ХХІ ст. від попередніх етапів розвитку шкільної освіти... Суспільство поставило завдання підготовки випускника до різних видів мовленнєвої діяльності, до створення текстів різних типів і стилів мови. У зв'язку з новою метою навчання підвищується значимість мовної складової курсу української мови. До галузі комунікативної компетенції відноситься і обізнаність школярів в особливостях функціонування рідної мови: обізнаність у правилах побудови тексту та відборі мовних засобів. Включення аспекту «функціонування рідної мови» до програмного змісту проектує посилення зв'язку між вивченням мови та мовлення в шкільному курсі української мови» [56, с. 97]. Проведений автором аналіз навчальних посібників за методикою викладання української мови (О. Авраменка, М. Пентилюк, К. Плиско та ін.) підтверджує, що принцип функціональності затребуваний у шкільній практиці, оскільки дозволяє здійснити перехід від пізнання системи мови до комунікації, тобто забезпечує освоєння мови як системи, що функціонує.

Теорія та методика навчання української мови як рідної та нерідної, таким чином, мають найважливіший фактор зближення. Це підходи, що

лежать в їх основі, – особистісно-орієнтований і усвідомлено-комунікативний. На думку О. Н. Хорошковської, лінгводидактичні принципи усвідомленості та комунікативності – головні принципи методики викладання мов в умовах сучасного усвідомлено-комунікативного навчання, що забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого, діяльнісного підходів до навчання школярів рідної мови. «Окрім цих принципів, у лінгводидактиці виділяють часткові принципи, що визначають окремі складові методичної системи. До них, зокрема, відносяться принцип текстоцентризму, принцип навчання української мови у всьому різноманітті її функцій, функціональності» [5, с. 55]. Також О. Н. Хорошковська зазначає, що найважливішою характеристикою сучасної системи навчання української мови є взаємозв'язок вивчення граматики із розвитком мовлення.

Важливими для нашого дослідження виявилися також висловлені О. Н. Хорошковською думки про те, що «спілкуванням нерідною мовою можна опанувати більш ефективно за умови, що навчання носить характер співробітництва, адекватно віку учнів; навчальний матеріал, його формальні та прагматичні характеристики практико-орієнтовані і пристосовані до потреб учнів» [54], а також про те, що «застосовувані методики видозмінюються в залежності від конкретних обставин, і велике значення надається ситуативному і візуальному контексту комунікації» [54, с. 76]. Даний підхід представляється нам оптимальним для навчання української мови в українській багатонаціональній школі за умови, що в цілому навчання буде будуватися на основі методики викладання української мови як рідної, доповненої такими методами та засобами навчання, які дозволять подолати поділ класу на ізольовані групи і, як наслідок, запобігти емоційній роз'єднаності дітей різних національностей і з різним рівнем мовної та предметної підготовки під час колективних уроків української мови в класі; забезпечать можливість працювати на уроках на повну силу як українськомовним учням, так і учням-інофонам.

У сучасному світі лінгвісти та методисти перебувають у постійному пошуку вдосконалення методики викладання української мови як іноземної. Фахівці з різних мов вивчають питання теорії та практики оволодіння іноземною мовою, розкривають особливості структури мови. Останнім часом методика викладання мови збагатилася новими теоріями та підходами до навчання українській мові носіїв іншої культури. Усе це дозволяє зрозуміти механізми освоєння мовної культури.

Освоєнню української мови заважає істотна різниця в граматичному ладі мов, а якщо врахувати, що в одному класі, як правило, кілька учнів-інофонів, і рідні мови у них різні (і навіть належать до різних мовних сімей), то проблема граматичних паралелей здається нерозв'язною.

Вчитель, який не знає особливостей рідної мови дитини, не володіє методикою навчання української мови як іноземної, але при цьому зобов'язаний пройти програму згідно з навчальним планом і оцінити учня відповідно до норм оцінювання, єдиних для всіх, також фактично безпорадний в навчанні кількох учнів свого класу, що володіють українською мовою на різних рівнях (але не на рівні носіїв).

Таким чином, мета навчання української мови дітей-інофонів – вивчення живого українського мовлення для успішної соціалізації учнів. Основними завданнями викладання української мови як іноземної є попередження помилок в українському мовленні, оволодіння основними нормами сучасної української літературної мови, пріоритет полікультурної освіти.

Система мови формується поетапно: фонетика – морфологія – синтаксис – лексика. Вона входить у протиріччя з поетапним формуванням мовленнєвої діяльності, оскільки основна одиниця мовлення – фраза, вимовлена і почута, прочитана або написана учнями, – містить одиниці всіх ярусів мови: це і речення, і слова, і морфеми, і фонеми. Діти-інофони в екстремально швидкі терміни змушені засвоювати мову, оминаючи щаблі поетапного формування мовних знань, умінь та навичок.

Висновки до розділу 3

Отже, роль учителя закладу загальної середньої освіти м. Ізмаїла в удержавленні української мови є важливою.

Підсумовуючи викладене, можна сказати, що в основі сучасних методів навчання дітей-інофонів українській мові лежать принципи білінгвальності, функціональності та діалогу культур, які реалізуються в комунікативно-діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання.

ВИСНОВКИ

Мовна ситуація в м. Ізмаїл в контексті мовної ситуації України, яка розвивається від українсько-російської диглосії радянської доби до мономовності (чи українсько-англійської двомовності), характеризується як значно складніша, стабільно полімовна і полідіалектна (тут співіснують українська, російська, болгарська, румунська, гагаузька, албанська, циганська мови в різних діалектних проявах). Полілінгвізм стосується не лише територіальної характеристики функціонування мов, але й індивідуальної, напр., мовці можуть використовувати і гагаузьку, і болгарську, і російську, і українську мови. За комунікативною потужністю ідіомів та кількістю сфер їхнього застосування мовна ситуація в Ізмаїлі є нерівноважною, а за кількістю функційно домінантних ідіомів (українська і російська мови) – двополюсною. За структурною і генетичною близькістю ідіомів мовна ситуація поєднує в собі ознаки гомоморфності (українська і російська) і гетероморфності (українська і болгарська), гомогенності (українська і російська) і гетерогенності (українська і гагаузька). За характером походження домінантного ідіому мовна ситуація в Ізмаїлі, як і в багатьох інших містах України, але дещо повільніше, розвивається в напрямку від екзогლოსної (домінантна російська мова) до ендогლოსної (домінантна українська мова).

Оцінні ознаки мов залежно від соціально-політичних обставин швидко змінюються, виступаючи основною рушійною силою динаміки мовної ситуації в м. Ізмаїл.

Розгляд динаміки мовної ситуації в місті Ізмаїл дозволяє висновкувати, що сьогоdnішній її стан є наслідком трансформації попередніх станів та зберігає в собі найбільшою мірою ознаки найближчого у часі стану, наслідки мовної та освітньої політики СРСР, оскільки російська мова (тепер – мова ворога, агресора) і досі використовується як засіб міжетнічної комунікації.

Зміни у мовній ситуації за доби незалежності України пов'язані з такими основними чинниками, як: 1) мовна політика України (у динаміці); 2)

стан (динаміка) розвитку економіки України, регіону, міста; 3) мовна політика щодо захисту мовних прав національних меншин відповідних держав-метрополій; 4) російсько-українська війна.

Російсько-українська війна різко змінила оцінне ставлення до російської і української мов, які до цього часу конкурували між собою у функції засобу міжетнічної комунікації. Російська мова, оцінена більшістю мовців як «мова ворога», «мова окупанта», «мова агресора», «мова війни» використовується ними менше, із причини відрази від неї, із відчуття того, що вона чужа, із патріотичних міркувань. Знижується й її естетичне сприйняття мовцями (мова некрасива, груба), а також престижність (знати російську мову, володіти нею стає непрестижно). Українська ж мова, навпаки, сприймається як мова миру, злагоди, єднання, як оберіг, як мова не чужа (навіть для болгар, молдован, албанців тощо), а своя, рідна; зростає її позитивна естетична оцінка (мова красива, милозвучна, солов'їна). Знати, використовувати українську мову стає престижніше, таким чином мовці демонструють свій патріотизм, прихильність Україні. Навіть якщо мовці не спілкуються українською постійно, коли почати комунікувати з ними українською, відчувається психологічне розслаблення, люди починають усміхатися, жартувати, відчуваючи, що співрозмовник свій, принаймні точно не ворог. На вулицях міста стало більше чути українську мову (до війни на українськомовних, що використовують код літературного стандарту, тут озиралися). Переважно нею тепер спілкуються між собою та з представниками інших етносів місцеві українці – корінні містяни і вихідці з сіл, які раніше навіть між собою при сторонніх використовували російський код, щоб приховати своє сільське походження. Українською спілкуються приїжджі внутрішньо переміщені особи, як українськомовні, так і колись російськомовні. Останні принаймні охоче на неї переходять, але для деяких з переселенців – використання виключно українського мовного коду стало принциповою суспільно-політичною позицією. Українську мову стали більше використовувати й представники національних меншин міста,

розмовляючи між собою (в межах етнічної групи) переважно рідною мовою, менше використовуючи при цьому російську, вони в ситуації міжетнічної комунікації намагаються переходити на українську, але, зрозуміло, це залежить від їхньої комунікативної компетенції цією мовою. Містяни віком від 50-ти років, представники національних меншин, часто не володіють активно (як мовці) українською мовою, лише розуміють її. Молодші представники меншин вже зазвичай можуть використовувати українську для спілкування, але трапляються труднощі як з причини недостатнього знання її системи, так і слабких комунікативних навичок (комунікативний бар'єр). Молодь і діти цієї групи легко комунікує українською мовою, але, спілкуючись із старшим поколінням, зокрема іншої етнічної групи, для зручності спілкування, кращого порозуміння, використовує російський код. Для спілкування між собою представники різних етносів цієї вікової групи також ще нерідко використовують російську, але обов'язково перемикаючись на українську в офіційних комунікативних ситуаціях, зокрема в ситуації навчання. Проте в молоді і дітей з'явилася мода використовувати для міжетнічного (та й внутрішньоетнічного) спілкування виключно українську мову.

Констатуючи таку позитивну динаміку щодо удержавлення української мови в регіоні, слід вказати на нестабільність, неусталеність такої мовної ситуації, точніше навіть імпульсу зміни мовної поведінки мешканців Ізмаїла. Проаналізувавши досвід 30-тирічної бюрократичної тяганини у вирішенні мовного питання, недооцінки його чиновниками, спокійного ставлення до прірви між станами української мови де-юре і де-факто, водночас констатуючи весь цей час надмірну політизованість мовного питання, адже політики згадували про мову (державну, офіційну, регіональну) лише з метою спекулювання на мовному питанні під час виборів (мовляв, бачите, не всі знають українську державну, значить нам треба повернути російську), замість того, щоб сприяти забезпеченню знання державної мови, бачимо численні небезпеки для стабілізації посилення позиції української мови як

державної як ознаки мовної ситуації в Ізмаїлі і регіоні. Окрім небезпеки подальшої недооцінки і політизації мовного питання (а, якщо найближчим часом не буде, організовано і профінансовано курси української мови для різних категорій містян, то це свідчитиме саме про таку подальшу недооцінку), українській мові як державній в регіоні загрожує ще низка факторів.

По-перше, це продовження освітньої і мовної політики інших держав. Фінансування, яке отримують пропагандисти румунської і болгарської мов, із економічно розвиненіших за Україну країн, країн, що не знаходяться в стані (хоч і не оголошеної) війни, навіть якщо Україна фінансуватиме підтримку в регіоні своєї державної мови, все одно буде незрівнянно більшим. Тому, якщо не запровадити державний контроль такої діяльності інших держав, зовнішньої мовної політики, принаймні в тому, щоб не підмінялися поняття «захист мов національних меншин» і «популяризація іншої національної мови як мови Євросоюзу», то популярність української мови знов впаде, принаймні тому, що війна колись закінчиться, патріотичний запал містян дещо згасне, а українська досі не є мовою Євросоюзу. Відтак функцію засобу міжетнічної комунікації можуть перетягнути на себе престижніші мови (румунська, болгарська).

По-друге, тенденцією розвитку української мови, та й мовної та освітньої політики України, є англізація. Численні і не завжди потрібні запозичення з англійської мови (*диджиталізація, хаб, флешмоб, хейтити, конектити, юзати* тощо) загрожують появою українсько-англійського суржику. Також англізація може мати наслідком те, що в Ізмаїлі та регіоні, англійська мова перетягне на себе функцію засобу міжетнічної комунікації молодого покоління, загальмувавши розвиток у цій функції української мови.

Наш вплив на ці чинники небезпеки українській мові обмежений, але як вчителі української мови і літератури ми можемо сприяти подальшому удержавленню української мови в місті Ізмаїл. Уважаємо, що роль учителя

закладу загальної середньої освіти м. Ізмаїла в удержавленні української мови є важливою.

Насамперед, важливо усвідомлювати, що та аксіома, яку ми знаємо щодо діалектів, що вчитель, працюючи в діалектному середовищі, має знати діалектологію, аби орієнтуватися на мовні риси того діалекту, носіям якого він викладає літературний стандарт, адже саме ці діалектні риси, і напевно лише вони, і будуть тими помилками учнів, над усуненням яких вчитель має працювати. Якщо він робитиме це цілеспрямовано, це підвищить якість, швидкість та ефективність його праці. Учні за короткий термін стануть грамотніше писати й говорити літературною мовою.

Такий само підхід стосується й рідної мови учнів. Вчитель має знати і враховувати особливості рідної мови учнів. Скажімо, румунська мова (молдовський ідіом) має суттєві відмінності на фонетичному рівні від українського літературного стандарту, і саме вони викликають своєрідний акцент румуномовних, коли вони говорять українською, який полягає у наспівуванні, розтягуванні голосних звуків. Це викликано поширеністю в румунській мові дифтонгів і трифтонгів. Закономірно, що, аби досягти високої мовної компетенції представника молдовської чи румунської меншини, щоб він говорив без акценту, нам треба більше уваги приділити саме фонетиці. Болгарська мова, наприклад, не має відмінків, тому етнічним болгарам, на відміну від, скажімо, російськомовних, варто зосередитися на вивченні українських відмінків, типів відмінювання тощо. Російськомовні зазвичай помиляються в уживанні звука *г*, вимовляючи його як *г*, м'яко вимовляють *ч* і *щ*, *щ* нерідко вимовляють як м'який *ш*, слід попрацювати з ними більше й над вимовою м'якого *ц* (*горобець*, *хлопець*, *паляниця*), над кличним відмінком, над четвертою відміною іменників (яких немає в їхній рідній мові). Отже застосування диференційного підходу для навчання української мови в полімовному регіоні з опорою на рідну мову та мову міжетнічного спілкування учнів є ефективнішим за недиференційований підхід, він є запорукою майбутніх якісних знань учнів української мови, їх

високої комунікативної компетенції. Зрозуміло, що навчання в школах м. Ізмаїл навряд дасть можливість застосувати такий підхід до всього класу, як це можна зробити в мононаціональних і монодіалектних селах, напр., в молдовській Утконосівці, але, бачачи виразні прояви неукраїнської материнської мови того чи того учня, вчитель повинен відкоригувати програмний матеріал, адаптувати його до нього.

Визначальну роль відіграє учитель й у виробленні в учнів міцної мотивації до вивчення державної мови через працю над її оцінними параметрами. Демонстрація учням широких функційних, комунікативних можливостей української мови, того, що немає такої сфери спілкування, де вона б не змогла задовольнити комунікативні потреби громадян має цілеспрямовано відбуватися на уроках, присвячених стилям української мови. На уроках різної тематичної спрямованості слід пояснювати учням те, що знання державної мови є передумовою їхньої соціалізації як громадян України, їхньої безперешкодної професійної реалізації в будь-якому регіоні України. Зміцнюватиме мотивацію учнів також ознайомлення із мовним законодавством, наслідками його порушення, що можна реалізувати в такій формі уроку як бінарний, комбінований урок.

Широко використовувані для характеристики української мови оцінні характеристики, епітети (*милозвучна, солов'їна, барвінкова, материнська* тощо) слід доповнити з опорою на дискурс воєнного часу (*мова миру, єднання, перемоги, мова-зброя, мова-бронезилет нації*). Це, окрім того, що, вироблятиме і закріплюватиме позитивне естетичне сприйняття української мови учнями, сприятиме й усвідомленню ними етноконсолідаційної та державотворчої функцій державної мови, що посилюються під час війни, адже сьогодні українська мова – це запорука державности та незалежності України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атлас української мови: в 3-х т. Т. 1. 2001. Київ: Наукова думка.
2. Бікова Н. М. Типи мовної поведінки в мультилінгвальній ситуації : дис... канд. філол. наук: 10.02.15 / Ізмаїльський держ. гуманітарний ун-т. Ізмаїл, 2006. 197 с.
3. Бестерс-Дільгер Ю. (ред.) Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації. 2-ге вид. Київ: Києво-Могилянська академія, 2010. 232 с.
4. Бовсуновська М. А. Особливості мовної поведінки мешканців північного регіону України. *Scientific Research Priorities – 2018: theoretical and practical value*. Vol. 3. 2018. С. 102–104.
5. Вишняк О. Мовна ситуація та статус мов в Україні: динаміка, проблеми, перспективи (соціологічний аналіз). Київ: Інститут соціології НАН України, 2009. 176 с.
6. Делюсто М. С. Зміни у ставленні до державної мови представників національних меншин межиріччя Дністра і Дунаю. *Українська мова*. 2023. 3(87). С. 19–33.
7. Делюсто М.С. Урахування полілінгвізму мовців у процесі викладання української мови. Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: збірник наукових праць. Київ: НАУ, 2019. С. 178–182.
8. Дроздовський В. П. Українські говірки Бессарабського Примор'я (на матеріалі обстеження Саратського, Татарбунарського та Білгород-Дністровського районів Одеської області): дис. ... кандидата філол. наук : 661 / Київський держ. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 1962. 473 с.
9. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». 2019. Відомості Верховної Ради (ВВР), 21, ст. 81. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>.
10. Залізник Г., Масенко Л. Мовна ситуація Києва: день сьогоднішній та прийдешній. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2001. 95 с.

11. Історія міст і сіл Української РСР. Одеська область. / Ред. кол. : Гладка Л. В., Ануфрієв Л. О., Бачинський А. Д. та ін. Київ: Українська радянська енциклопедія, 1969. 910 с.
12. Колесников А., Делюсто М. Проблеми збереження й розвитку ідіомів у полілінгвальному межиріччі Дністра і Дунаю. *SLAVIA ORIENTALIS*. 2022. ТОМ LXXI. NR 4. С. 819–834.
13. Колесников А. Із спостережень над проблемами реалізації національної мовної політики України в Південній Бессарабії. *Прикладна лінгвістика на Півдні України: здобутки і перспективи*. Колективна монографія. За ред. Н. Кондратенко. Вінниця: ТВОРИ, 2022. С. 98–105.
14. Колесников А. О. Збереження і розвиток української мови в лінгвально неоднорідних регіонах України. *Українська мова*. 2017. №4. С. 154–158.
15. Колесников А. О. Із спостережень над конфліктогенністю етномовних взаємин на теренах Південної Бессарабії. *Буджацький фронтір у дзеркалі сучасної гуманітаристики: збірник наукових праць*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2021. Випуск 2. С. 87–96
16. Колесников А. О. Мультидисциплінарність як методологічна основа дослідження мов полілінгвального південнобессарабського ареалу. *Філологічні діалоги*. Вип. 7. Ізмаїл, 2021. <http://dspace.idgu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/1714>
17. Колесников А. О. Із спостережень над кореляцією етнічних і лінгвальних рис у полімовному ареалі (на матеріалі українських південнобессарабських говірок). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету*. Серія: «Філологія (мовознавство)». 2018. Вип. 25. С. 46–59.
18. Колесников А. О. Із спостережень над мовними контактами в ареалі межиріччя Дністра і Дунаю. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки*. 2017. Вип. 44. С. 178–184.

19. Колесников А. О. Інтерферентні явища в українських говірках межиріччя Дністра і Дунаю. IV Дунайські наукові читання. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2018. С. 53–57.
20. Колесников А. О. Проблеми реалізації мовної політики України кінця ХХ – початку ХХІ століття у Південній Бессарабії Крос-культурний код Подунав'я: історико-лінгвістичні студії: збірник наукових праць. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2019. С. 63–68.
21. Колесников А. Перспективи дослідження українськомовного простору півдня Одещини: об'єкти, прийоми, класифікації. Ізмаїл, 2020. Наука і освіта українського Придунав'я: виміри, виклики, перспективи: колективна монографія укр. та англ. мовами / За ред. Я. Кічука; відп. ред. Л. Циганенко. Ізмаїл: РВВ ІДГУ-СМИЛ. 2020. С. 15–39.
22. Колесников А. Проблеми методології збору матеріалу в соціолінгвістичних і діалектологічних дослідженнях. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Філологія (мовознавство). 2021. Вип. 32. С. 210–220.
23. Колесников А. Соціолінгвістична ситуація на південному заході Одещини. *Українське Придунав'я у світлі гуманітарних досліджень.*; ред. Я. Кічук Ізмаїл: СМІЛ, 2015. С. 134–145.
24. Колесников А. Українська мова як засіб міжнаціонального спілкування в полімовному межиріччі Дністра і Дунаю: напрямки роботи лінгвістів. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2019. Вип. 44. С. 23–31.
25. Колесников А. О. Динаміка українських південнобессарабських говірок: збереження і розвиток vs редукція національних рис в умовах мультилінгвізму. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Філологічні науки»*. 2018. Вип. 38. С. 15–19. [https://doi.org/10.31909/26168820.2018-\(38\)-2](https://doi.org/10.31909/26168820.2018-(38)-2)

26. Корновенко Л. В. Мовний портрет м. Черкаси: сфера обслуговування. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки.* 2007. Вип. 116. С. 3–10.
27. Кудрейко І. О. Соціолінгвістичний портрет малих міст Донеччини : автореф. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Донецьк, 2011. 17 с.
28. Марчук Л. Мовний портрет інтелігента – мешканця Кам'янця-Подільського. *Мова і суспільство.* 2010. Вип. 1. С. 181–188.
29. Масенко Л. Т. Мовна ситуація України: соціолінгвістичний аналіз. *Мовна політика та мовна ситуація в Україні: аналіз і рекомендації.* за ред. Ю. Бестерс-Дільгер. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. С. 96–131.
30. Масенко Л. Т. Мовна ситуація України з погляду соціолінгвістів. *Дивослово.* 2020. №10. С. 24–26.
31. Масенко Л. Суржик: між мовою і язиком. Вид. 2-ге. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 202 с.
32. Масенко Л. Т. Нариси з соціолінгвістики. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 242 с.
33. Масенко Л. Т. Українська соціолінгвістика: вивчення проблем мовної політики. *Українська мова.* 2008. № 1. С. 13–23.
34. Матвеева Н. Р. Двомовність у сучасному комунікативному просторі Києва. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2022. 156 с.
35. Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом. Київ: ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2008.
36. Муқан А. М. Українські наддунайські говірки. Фонетико-граматичні особливості : дис. ... кандидата філол. наук : 661 / Глухівський держ. пед. ін-т. Глухів, 1960. 291 с.
37. Паращевін М. Результати національних щорічних моніторингових досліджень 1992–2019. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін.* 2019. Вип. 6(20). С. 415–512.

38. Романцов В. О. Населення України і його рідна мова за часів радянської влади та незалежності (XX – початок XXI століття). Київ: Вид-во ім. Олени Теліги, 2008. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001473>.
39. Романюк С. Сучасні засади навчання української мови в школах з навчанням мовами національних меншин. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. №2. С. 3–8.
40. Руда О. Г. Рідна мова vs мова повсякденного спілкування в оцінках українців. *Slavia Meridionalis*. 2021. №21. Article 2414. URL: https://www.researchgate.net/publication/357412327_Ridna_mova_vs_mova_povsakdenного_spilkuvanna_v_ocinkah_ukrainciv
41. Сікора Г. В. Львівське мовлення як об'єкт лінгвоукраїністики. *Волинь – Житомищина: істор.-філол. зб. з регіон. проблем*. 2001. С. 162–170.
42. Сікора Г. В. Мовний етикет Львова: формули ввічливості. *Мова і культура*. 2010. Випуск 13. Том V (141). 2010. С. 192–204.
43. Сікора Г. В. Вказівні частки у сучасному львівському мовленні // Українська мова у XXI столітті: традиції і новаторство: Тези доповідей II Всеукраїнського лінгвістичного форуму молодих учених. Київ, 24–26 квітня 2012 р. С. 65–69.
44. Сікора Г. В. Редукція слова у мовленні львів'ян. *Діалекти в синхронії та діахронії: загальнослов'янський контекст*. К., 2014. С. 442–445.
45. Сікора Г. В. Алегроформи у сучасному львівському мовленні // Діалектологічні студії. 10: Традиції та новаторство / Відп. ред. П. Гриценко. Н. Хобзей. Львів: Інститут українознавства ім. І.М. Крип'якевича НАН України, 2015. С. 161–174.
46. Сікора Г. В. Акцентуаційні особливості сучасного львівського койне. *Література та культура Полісся*. Серія «Філологічні науки». 2017. № 8. Вип. 86. С. 163 – 177.
47. Соколова С. О. Основні типи мовної поведінки киян (за даними анкетування). *Українська мова*. 2013. № 2. С. 38–55.

48. Соколова С. О. Українсько-російський білінгвізм в Україні: сприйняття зсередини та зовні. *Українська мова*. 2021. Вип. 3(79). С. 30–53.
49. Соколова С. О., Данилевська О. М., Руда О. Г.. Територіальні та соціокультурні аспекти функціонування сучасних слов'янських мов як державних. Слов'янські обрії: доп. укр. учасн. XVI Міжнародного з'їзду славістів (м. Белград, Сербія, 20–27 серпня 2018 р.). Вип. 9. С. 145–169.
50. Соколова С. О., Залізняк Г. М.. Особливості сучасної мовної ситуації України у дзеркалі соціології та соціолінгвістики. *Українська мова*. 2018. №2. С. 3–19.
51. Соколова С. О., Масенко Л. Т., Труб В. М., Данилевська О. М., Руда О. Г. Типи мовної поведінки в сучасному слов'янському білінгвальному мегаполісі. Слов'янські обрії. Вип. 6. Ч. 1: Мовознавство. Доповіді XV Міжнародному з'їзду славістів (м. Мінськ, Білорусь, 20–27 серпня 2013). Київ, 2013. С. 173–196.
52. Українська мова: програма для учнів 5-9 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
53. Хмелько В. Є. Лінгво-етнічна структура України: регіональні особливості й тенденції змін за роки незалежності. *Наукові записки НаУКМА. Соціологічні науки*. 2014. Вип. 32. С. 3–15.
54. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
55. Цар І. М. Українське повсякденне мовлення у міському молодіжному середовищі. Київ: Наукова думка, 2021. 224 с.
56. Черничко С. Напрямки мовної освіти України і угорськомовна освіта на Закарпатті. *Acta Beregsasiensis*. 2009. №2. С. 97–106. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42934373.pdf>.

- 57.Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму. Київ: Київський державний лінгвістичний університет, 2000. 283 с.
- 58.Шумарова Н. П. Соціолінгвістика. К.: ВПЦ «Київський університет», 2015. 157 с.
- 59.Besters-Dilger, Juliane (Ed.). Language policy and language situation in Ukraine: analysis and recommendations. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang, 2009. 396 p.
- 60.Castells M. The Rise of the Network Society. Oxford: Blackwell, 1996. 418 p.
- 61.Castells M. The Urban Question: A Marxist Approach. London: Edward Arnold, 1977. 502 p.
- 62.Duneier M., Molotch H. Talking city trouble: interactional vandalism, social inequality, and the «urban interaction problem». *American Journal of Sociology*. 1999. Vol. 104, No. 5. P. 1263–1295.
- 63.Garfinkel H. Studies in Ethnomethodology. Oxford: Blackwell, 1984. 152 p.
- 64.Goffman E. Forms of Talk. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1981. 342 p.
- 65.Goffman E. Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior. New-York: Anchor Books, 1967. 288 p.
- 66.Goffman E. Relations in Public: Micro-studies of the Public Order. London: Alien Lane, 1971. 295 p.
- 67.Hentschel G., Reuter T. Ukrainisch-russisches und russisch-ukrainisches Code-Mixing. Untersuchungen in drei Regionen im Süden der Ukraine (Ein dreijähriges Forschungsprojekt im Rahmen des D-A-CH-Programms von FWF und DFG). *Colloquium: New Philologies*. 2020. 5(2). <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/137>
- 68.Hymes D. H. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia. Univ. of Pennsylvania Press, 1974. 245 p.
- 69.Kolesnykov A. Heuristic Potential of Natural Linguistic Laboratory of Area between the Danube and the Dniester Rivers: the Investigation of the Ukrainian

- Segment. *Journal of Danubian Studies and Research*. Vol. 9, No 1. Galati, 2019. P. 262–274.
70. Krupat E. *People in Cities: The Urban Environment and its Effects*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 241 p.
71. Müller D., Wingender M. (Eds.). *Language Politics, Language Situation and Conflicts in multilingual Societies: Case Studies in Contemporary Russia, Ukraine and Belarus*. *Interdisziplinäre Studien zum östlichen Europa*, 12. Wiesbaden: Harrassowitz –Verlag, 2021.
72. Müller D., Wingender M. (Eds.). *Discourse and Practice of Bilingualism: Contemporary Ukraine and Russia/Tatarstan*. *Interdisziplinäre Studien zum östlichen Europa*, 7. Wiesbaden: Harrassowitz-Verlag, 2020.
73. Nekvapil J.. *Language biographies and the analysis of language situations: On the life of the German community in the Czech Republic*. *International Journal of the Sociology of Language*. 2003. 162. P. 63–83.
74. Weber M. *Die Stadt – Wirtschaft und Gesellschaft — Kap. 8 // Grundriss der Sozialökonomik*. 1922. S. 513–600.
75. Wirth L. *Urbanism as a way of life*. *American Journal of Sociology*. 1938. Vol. 44, No. 1. P. 1–24. 44. 1938.
76. Wingender M. *Contested Language Diversity – Dealing with Minority Languages in post-Soviet Ukraine*. 2021. URL: <http://surl.li/gyqng> (дата звернення: 12.09.2023).