

<https://doi.org/10.15407/ukrmova2025.02.003>
УДК 81'272:373.1:355.01

О.М. ДАНИЛЕВСЬКА, доктор філологічних наук,
старший науковий співробітник відділу стилістики, культури мови та соціолінгвістики
Інститут української мови НАН України
вул. Михайла Грушевського, 4, м. Київ, 01001
E-mail: od3556261@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7847-8499>

ДЕКОЛОНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті окреслено тенденції розвитку мовної ситуації у сфері шкільної освіти у зв'язку зі змінами в змісті навчальних курсів, зумовленими деколонізацією суспільної свідомості. Обґрунтовано підстави застосування поняття «деколонізація» щодо системи освіти. З'ясовано етапи оновлення змісту предметів мовно-літературної, суспільствознавчої і мистецької галузей в умовах повномасштабної війни. Простежено вплив позамовних чинників, зокрема українознавчого складника шкільної освіти, на коливання якісних та оцінних параметрів мовної взаємодії в цій галузі функціонування державної української мови.

Ключові слова: соціолінгвістика, деколонізація суспільної свідомості, мовна свідомість, мовна поведінка, мовна ситуація у шкільній освіті, мовна політика.

Мовну ситуацію в Україні від початку повномасштабної війни характеризують як динамічну. Масові соціологічні опитування, проведені впродовж 2022—2025 рр., демонструють коливання всіх її параметрів, проте особливо помітні зрушення під впливом зовнішньої загрози відбулися в тих показниках, які зумовлені ставленням до мов. Розвиток громадської думки засвідчує масштабні зміни в мовній свідомості й мовній поведінці, унаслідок чого нової якості набули уявлення про престиж української та російської мов, взаємодія яких на українських теренах визначає конфігурацію мовної ситуації. В умовах війни, з одного боку, посилилася тенденція до відмови використовувати російську мову в живій публічній комунікації і віртуальному спілкуванні: частка тих, хто розмовляє поза межами дому лише

Цитування: Данилевська О. М. (2025). Деколонізація змісту шкільної освіти в Україні: соціолінгвістичний аспект. *Українська мова*, 2 (94), 3—25. <https://doi.org/10.15407/ukrmova2025.02.003>

© Видавець: ВД «Академперіодика» НАН України, 2025. Статтю опубліковано на умовах відкритого доступу за ліцензією CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

або переважно російською, порівняно з 2015 р., статистично значуще не змінилася в Західному регіоні (відповідно 1 % і 0,2 %), у Центральному регіоні знизилася з 9 % до 2,5 %, у Південному — із 39 % до 18 %, у Східному — із 42 % до 22 % (Опитування, 2025). Спостережено також фактичне зниження статусу російської мови як навчальної дисципліни та мови навчання і засобу неофіційної комунікації в закладах освіти: відбувся перегляд соціального стереотипу, відповідно до якого толерувалося амбівалентне ставлення до ситуативної двомовності в неофіційній комунікації в закладах освіти, а досконале знання російської мови та обізнаність із російською культурою сприймалося як обов'язковий показник якійсї освіти й уявлялося як запорука вищої конкурентоспроможності особи на ринку праці — 52 % українців тепер вважають, що у школах узагалі не потрібно вивчати російську мову, тоді як у 2017 р. 56 % респондентів висловлювалися за обов'язковість її вивчення (Пресреліз, 2023). З іншого боку, набув масового характеру перехід на українську в побуті — частка тих, хто розмовляє вдома лише або переважно українською, порівняно з 2006 р., зросла в Західному регіоні з 89 % до 98 %, у Центральному — із 62 % до 79 %, у Південному — із 32 % до 40 %, у Східному — із 26 % до 34 % (Опитування, 2025); помітно зміцнилися позиції державної мови у сферах, де вона до повномасштабної війни не мала належного поширення, зокрема в інтернеті, сфері обслуговування та торгівлі, шоу-бізнесі, спорті тощо. Ці процеси зумовили динаміку в системі показників щодо оцінювання мовної ситуації, які впродовж десятиріч були відносно стабільними: під впливом воєнної агресії співвідношення параметрів мовної взаємодії в Україні чи не вперше за роки незалежності склалося на користь державної мови, що дає підстави для висновку про зміцнення її позицій в усіх комунікативних сферах (Соколова, 2024, с. 16—18).

Закономірно, що динамічні процеси в суспільному функціонуванні мов в Україні позначилися і на мовній ситуації у шкільній освіті. Передусім незаперечним є загальний вплив, проте певні тенденції стосуються системи шкільної освіти безпосередньо. Ідеться, наприклад, про трансформацію уявлень щодо ролі мов в освітньому ідеалі (українці більше не хочуть, щоб їхні діти вивчали російську мову), про посилення громадських ініціатив зі створення українськомовного освітнього середовища, залучення громадянського суспільства до вибору інструментів мовної політики в освіті, розгортання волонтерських рухів, що надають допомогу охочим вивчати українську мову тощо. Різка радикалізація суспільних настроїв у питанні про місце російської мови та, ширше, російської культури в українському освітньому просторі в умовах воєнного часу зумовила ревізію змісту шкільних курсів, яка спершу мала ознаки ситуативної реакції на виклики воєнного часу, а згодом отримала законодавчо обґрунтовані підстави в контексті деколонізаційного очищення суспільної свідомості. Власне, мета пропонованої розвідки — з'ясувати, які саме зміни у змісті шкільної освіти відбулися, як вони пов'язані з динамікою мовної ситуації в державі і які мають наслідки для становища державної української мови у школах України.

Поняття «деколонізація суспільної свідомості» витлумачують у контексті переосмислення спадку, історії та культурного впливу імперій на поневолені країни. Його поява зумовлена розгалуженням концептів «антиколоніалізм», «постколоніалізм», «деколонізація». Уведене до наукового обігу у працях зарубіжних антропологів, культурологів, літературознавців у межах теорії постколоніалізму, це поняття є новим для українського наукового дискурсу: зростання частотності його вживання в наукових публікаціях спричинене воєнною агресією РФ проти нашої держави та пошуком механізмів протидії в інформаційній війні, під час якої здійснюється цілеспрямований прямий та маніпулятивний вплив на масову свідомість. В українських реаліях поняття «деколонізація суспільної свідомості» витлумачують як критичне осмислення імперського впливу на культуру, ідентичність та історію, підставою для чого слугує застосування термінів *антиколоніальний, постколоніальний, деколонізаційний* з-поміж іншого і «для аналізу психологічних бар'єрів і комплексів, сформованих імперською політикою, а також для аналізу боротьби за ментальну та культурну емансипацію»¹.

Зауважимо, що фактичні, особливо радикальні, зміни в наборі шкільних предметів та їхньому змісті показові передусім з огляду на переформатування ідеологічних засад державної політики², водночас їх зв'язок із мовною ситуацією в освіті за побіжного погляду видається не таким очевидним. Осягнути його допомагає аналіз проблеми крізь призму кумулятивної функції мови, яку в теорії мовознавства часом визначають як історико-культурну, оскільки вбачають її прояв у зберіганні всього того, що випрацювала нація впродовж історії в духовній сфері, — національної самосвідомості, культури, історії тощо (Кочерган, 2003, с. 299). Справді, будь-який змістовий фактаж у суспільній свідомості має форму наративу, тобто мовну форму, а одиниці мови, маючи знакову природу, слугують інструментом побудови картини світу (до певної міри, індивідуальна картина світу здобувача освіти, створена засобами мови, і є реальним результатом навчання та виховання). Кумулятивна функція забезпечена когнітивним потенціалом мови як основного засобу пізнання: «...феномен світу, пізнаного через мову, постає для людини передусім таким, якою постає для неї її мова» (Жайворонок,

¹ Див. докладніше у статті М. Шкандрія та Ю. Кравченко «Антиколоніальний, постколоніальний, деколоніальний»: <https://surl.li/ufjidw> (дата звернення: 07.05.2025).

² Зв'язок змісту шкільної освіти та ідеологічних засад державної політики простежуємо в історичному досвіді. Як відомо, розбудову української національної держави за доби Української революції (1917—1921) започатковано низкою заходів, наймасштабнішим з-поміж яких було реформування сфери освіти — упровадження курсів української мови і літератури, історії та географії України. Ухвалений 1 серпня 1918 р. закон «Про обов'язкове навчання української мови і літератури, історії та географії України по всіх середніх школах» передбачав обов'язкове викладання української мови «по всіх середніх хлоп'ячих, дівочих загальноосвітніх, професійних, комерційних і вищих школах, учительських семінаріях та інститутах, а також духовних семінаріях». У навчальні плани визначених законом типів середніх шкіл запропоновано введення не менше 3 годин на тиждень української мови в перших п'яти класах та не менше 2 годин — в останніх класах. Також передбачено штатну посаду вчителя української мови та літератури (Данилевська, 2009, с. 74—93).

2007, с. 9). Неформальне функціонування державної української мови у сфері шкільної освіти, як і в інших царинах суспільного життя, визначено не самою лише мовною політикою держави (безпосереднього впливу тут здебільшого не простежено, особливо в багатокомпонентних мовних ситуаціях зі складними історично зумовленими деформаціями, якою є мовна ситуація в Україні), а й поглядами мовців, їхнім ставленням до мов, комунікативними звичками, що лежать в основі мовної поведінки індивідуумів. Ці мотиваційні механізми формує загальне світоглядне та культурне тло, що, як зазначали вище, має мовне втілення. Шкільна освіта закладає основи світогляду та культури передусім через змістове наповнення навчальних курсів. Виникає взаємозалежність: українознавчий зміст шкільних предметів належить до чинників неформального утвердження української мови як мови освіти, тобто, слугуючи інструментом конструювання націєцентричного освітнього середовища, українська мова через світогляд та ідентичність носіїв посилює свій комунікативний потенціал у сфері освіти.

Зміни у змісті шкільних курсів, формально позначаючись на коригуванні навчальних програм та текстів підручників, зумовлюють глибші, хоч і віддалені в часі, трансформації в суспільній свідомості, що відбиваються і в мовній ситуації, оскільки через систему освіти держава закладає певні світоглядні, ідеологічні та культурні орієнтири. Вплив мови на освіту простежується і в короткостроковій перспективі — у практичних аспектах викладання предметів, і в довгостроковій — у збереженні історичної пам'яті та формуванні культурної ідентичності цілих поколінь. З огляду на це зміни у змісті шкільних курсів можуть сприяти плеканню національної самобутності (серед іншого і мовної) або, навпаки, перешкоджати йому, незалежно від того, чи надають їм значення інструментів мовної політики³.

³ Припущення про нелінійну кореляцію між вимогами директивних освітніх документів та тим впливом, що його справляє освітнє середовище на виховання молоді, соціологи пояснюють феноменом «прихованого навчального плану». Розмірковуючи про сутність освіти, Е. Гіденс спирається на висновки М. Фуко, який обґрунтовував виникнення школи як частини адміністративного апарату сучасної держави. Поглиблюючи цю тезу, автор покликається на спостереження соціологів, які доводять, що сучасні школи забезпечують чотири важливі соціальні завдання: нагляд за поведінкою, розподіл осіб за професійними ролями, засвоєння основних цінностей та набуття визначених суспільством навичок і знань. «Школа перетворилася на опікунську організацію, — резюмує дослідник, — оскільки її відвідування є обов'язковим, а дітей з раннього дитинства аж до початку трудової кар'єри тримають подалі від вулиці» (Гіденс, 1999, с. 485). Е. Гіденс зауважує, що в школі навчають багато такого, що не має нічого спільного з офіційним змістом освіти. Він переконує, що загальноосвітні навчальні заклади слугують, приміром, інструментом прищеплення ідеології пасивного споживання — некритичного сприйняття чинного соціального ладу засобами дисципліни та регламентації. «Такі уроки не проводяться свідомо; вони імпліцитно присутні в шкільних заходах та організації. Прихований навчальний план навчає дітей, що їхня роль у житті означає «знати своє місце й тихо сидіти на ньому» (там само). Розвиваючи думку про «прихований навчальний план» стосовно ідеологічних засад української шкільної освіти, можемо припускати, які моделі мовної поведінки, у супереччя приписам освітніх директив, прищеплювали молоді реальні практики застосування мов учителями (приміром, українська на уроці, російська — поза ним, на перервах і в міжособистісному спілкуванні).

Отже, аналіз освітніх реформ, зокрема й зміни у змісті шкільних курсів, дає змогу глибше зрозуміти, *як* формуються (або *чому не* формуються) національні цінності та мовна ідентичність молоді, а також те, *як* вони «повертаються» в соціум у формі впливу на мовну ситуацію, здійснюваного індивідуальною та колективною мовною поведінкою.

Соціолінгвістичний підхід до вивчення мовної ситуації у сфері шкільної освіти передбачає аналіз гетерогенних позамовних чинників, які визначають фундамент мовної взаємодії в будь-якому соціумі, що спонукає спиратися на різноманітні емпіричні джерела та використовувати дослідницькі методи в комплексі (Залізник, Соколова, 2023). Крім узвичаєного для соціолінгвістичних студій цього напряму аналізу даних офіційної статистики про кількість учнів, охоплених навчанням державною мовою та мовами національних меншин, результатів масових та цільових опитувань, дискурсивного аналізу нормативних документів, що регулюють використання мови / мов у шкільній освіті, об'єктом дослідження дедалі частіше стає мовна поведінка учасників освітнього процесу, їхні уявлення про мову та настанови щодо мовних практик у зв'язку з певними ідеологіями та світоглядними орієнтирами, навчальні програми та підручники, які фіксують схвалений соціумом або нав'язаний йому зміст шкільних курсів, а також пропонують певний мовний стандарт для цієї сфери функціонування мови. Спроби науково обґрунтувати зв'язок між трансформаціями суспільної свідомості та змінами в системі шкільної освіти зумовлюють застосування методів дискурсивного аналізу поширених у соціумі наративів про роль освіти в процесах плекання та збереження національно-мовної ідентичності.

Саме тому джерельну базу пропонованої розвідки становлять: 1) дані масових соціологічних опитувань, що вимірюють а) настрої в суспільстві щодо мовних проблем, зокрема опитування, проведені Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва спільно із соціологічною службою Центру Разумкова у грудні 2022 р. (Опитування, 2023) та у грудні 2024 р. (Опитування, 2025); б) ставлення до реформування освіти, насамперед опитування КМІС, проведене в лютому 2023 р. (Пресреліз, 2023); 2) нормативні документи Міністерства освіти і науки України, а саме: навчальні програми та інструктивно-методичні листи МОН, у яких зафіксовано зміни у змісті шкільних курсів; 3) публікації у ЗМК та дописи в соціальних мережах відповідної тематики; 4) мовні біографії (глибинні інтерв'ю), що їх збрала і розшифрувала авторка протягом 2022—2023 рр., загальною тривалістю понад 10 год. Достовірність отриманих результатів і висновків забезпечено використанням методу мовної біографії (глибинного інтерв'ю), статистичного методу (для інтерпретації результатів масових опитувань, зокрема для встановлення кореляцій за кількісними параметрами), дискурсивного аналізу медійних текстів, інструктивно-методичних документів, законів та контент-аналізу текстів навчальних програм.

Взаємозалежність культурного середовища, у якому живе соціум, концептуальних профілів суспільної свідомості та освіти, — тема, актуалізована в українському суспільстві від початку війни. Проаналізуємо один зі знакових щодо цієї проблематики дописів (див. табл. 1).

Таблиця 1
Актуальні проблеми української освіти в контексті деколонізації
суспільної свідомості (на матеріалі тексту О.С. Забужко)

Аналізований текст	Основні ідеї та їх аргументація
«Прочитавши, що заговорив Юрко Гульчук (той молоденький морпіх, який у полоні був утратив мову й емоційні реакції), я, розуміється, розревілась. А потім послухала інтерв'ю з його мамою — і замислилась, голову сховивши в руки. Бо перше, сказала ця пані, про що її син заговорив емоційно (видно, що воно в ньому сидить, як невийнятий ніж) — це: чому в світі стільки зла? як можуть бути люди такими жорстокими до собі подібних?.. Неважко зрозуміти: в морпіхах його готували до фізичних випробувань — вся професійна підготовка бійця в нас зосереджена на цьому. До того, що в світі існує зло (а зовсім поруч — ціла Імперія Зла, з котрою треба ні на мить не втрачати пильності), українська освіта (не тільки військова, цивільна також) — між іншим, як і європейська, будьмо без ілюзій! — молодь не готувала й не готує. Спогадів з ГУЛАГу й Аушвіца не вчать у школі, Ілєнкових кадрів батуринської різанини (пуцєні по ріці трупи) з “Молитви за гетьмана Мазєну” не показують підліткам за програмою з укр. історії чи літератури (втім, Шевченкового “Великого льоху” теж же не вивчають!), Леніна-Сталіна-Гітлера-Мао-Пол-Пота та ін. масових убивць 20-го ст. не аналізують на уроках історії в категоріях кримінальної психології, а обурені українські мами ще в минулому десятилітті вимагали прибрати з читанок “Маленького грішника” і “Федька-халамидника”, бо їхня дитина потім не могла спати вночі й плакала, то нащо ж таке дітям?!. Коли така дитина, вирісши, потрапляє в російську тюрму чи бодай лиші фільтраційний табір, їй тільки й лишилось, що збожеволіти або покінчити з собою, — МИ НІ ДО ЧОГО ЇЇ НЕ ПІДГОТУВАЛИ. (На цю останню тему я в 2017 р. мала окрему лекцію в книгарні “Є” — що характерно, її чомусь вивісили в Ютюбі п. н. “Про літературні покоління”, хоча про жодні “літературні покоління” там не було ні словечка, і за 6 рр. вона зібрала рекордно мале число переглядів — 15 тис.; м. ін., коли ми з товаришками провели трагічного 9 липня вечір про злочинство в фольклорі, з нагоди виходу артбука “Казки про калинову сопілку”, те відео теж зібрало переглядів злишком мало — 8,8 тис.: для порівняння, записані того самого тижня мої інтерв'ю у Еммі Антонюк чи Яніні Соколової вже під 300 тис. кожне поназбирали, і не можу не ду-	Допис Оксани Забужко привертає увагу детальним аналізом впливу загального (суспільне світоглядне тло і глобальний зміст освіти) на екзистенційний вибір конкретної людини (звільненого з російського полону українського морпіха). Міркування письменниці розгортаються у філософській парадигмі навколо низки проблем сучасної гуманітаристики, які стосуються з'ясування ролі гуманітарного знання в сучасному цифровому світі, що дедалі більше набуває ознак світу постправди. Ключові ідеї тексту: 1. Гуманітарне знання не готує сучасну людину до життя у світі, де добру одвічно протистоїть зло («Чому у світі стільки зла?»; «До того, що в світі існує зло, [...] українська освіта (не тільки військова, цивільна також) — між іншим, як і європейська, будьмо без ілюзій! — молодь не готувала й не готує»). 2. Невідповідність сучасних освітніх систем деклараціям, згідно з якими метою освіти є формування гармонійної особистості, що обстоє демократичні цінності (тобто робить життєвий вибір на користь добра) («Як можуть бути люди такими жорстокими до собі подібних?»). 3. Маніпулювання громадською думкою задля зменшення обсягу гуманітарних знань в освітніх курсах та зміщення світоглядних акцентів — з вічної теми «боротьби добра зі злом» на проблему досягнення «успішного успіху» («обурені українські мами ще в минулому десятилітті вимагали прибрати з читанок “Маленького грішника” і “Федька-халамидника”, бо їхня дитина потім не могла спати вночі й плакала, то нащо ж таке дітям»). 4. Ідеологійна заангажованість освітніх гуманітарних курсів («місце Сюзен Зонтаг в пантеоні авторитетів зайняли Харарі, Марки-Менсони й ін. гуру успішного успеха»). 5. Необізнаність молоді з історією розвитку філософської гуманітарної думки, що спричинила світоглядну сліпоту кількох поколінь («Спогадів з ГУЛАГу

Закінчення таблиці 1

Аналізований текст	Основні ідеї та їх аргументація
мати, що тут є певна закономірність: ми НЕ ЗВИКЛИ до розмов про те, “чому в світі стільки зла”, і соромимось їх, як пів століття тому публічних розмов про місячне; простіше сказавши — ми всі винні перед Юрком Гульчуком. І перед тими нашими в'язнями, хто, на відміну від нього, — не витримав...). А це цитата в темі із Сюзен Зонтаг (з “Regarding the Pain of Others”, 2003 [...]: “Кого постійно дивує існування безчинства, хто й далі чується розчарованим (ба навіть не йме віри), коли стикається з доказами того, які неприкриті, моторошні звірства спроможні вправляти люди над людьми, — той ще не сягнув ні моральної, ні психологічної зрілості. Починаючи з певного віку, ніхто не має права на таку незайманість і поверховість, на такий рівень невігластва чи амнезії.” (с) [...] 30 років ми старанно росли інфантілів (а місце Сюзен Зонтаг в пантеоні авторитетів зайняли Харарі, Марки-Менсоні й ін. гуру успішного успеха). Яким чином, попри це, наші діти вийшли кращі за нас, — загадка століття. Можливо, це доказ того, що Бог є. І що Він таки на нашій стороні — хоч ми й згіняли все, що могли. Давайте вже, нарешті, прощатись із культурою ювенільного консумеризму. Давайте наново вчитись переживати трагічне так, як це має бути в дорослій культурі. У тих, зокрема, вчитись, котрі довідалися про зло з перших рук стільки, що вистачило б на кілька життів, — і повернулись із пекла з запитаннями до нас, на які ми не маємо відповіді — і одвертаємось, залишаючи їх психіатрам-психологам-реабілітологам, замість священників, філософів і поетів: на третьому році війни їхній досвід усе ще не став у нас усезагальним, ми його не осмислили й не перетравили — “занішували”... Давайте дорослішати, нафіг. Давайте не боятись ДУМАТИ над тим, які “пушкіни” і в який спосіб формують вміст голови людини, котра направляє ракету в міську лікарню. Це — те головне, що ми маємо розповісти людству в найближчі десятиліття. І це дуже, дуже серйозно (Оксана Забужко, допис у мережі «Фейсбук». Режим доступу: https://surl.li/kpatrd).	й Аушвіца не вчать у школі, Ілєнкових кадрів батуринської різанини (пущені по ріці трупи) з “Молитви за гетьмана Мазепу” не показують підліткам за програмою з укр. історії чи літератури (втім, Шевченкового “Великого льоху” теж же не вивчають!), Леніна-Сталіна-Гітлера-Мао-Пол-Пота та ін. масових убивць 20-го ст. не аналізують на уроках історії в категоріях кримінальної психології). 6. Утилітарне (споживацьке) ставлення до культурної спадщини, що культивує і живить інфантілізм («30 років ми старанно росли інфантілів»). Отже, суспільна дискусія про зміст шкільної освіти, на думку О.С. Забужко, має бути спрямована на пошук способів розв'язання низки проблем, що набули гострої актуальності в умовах повномасштабної війни, а саме: а) сучасна українська система освіти не формує в молоді стійкості до випробувань, зокрема до насильства, репресій та воєнних загроз, що робить її вразливою у кризових ситуаціях; б) школярі не отримують глибокого розуміння злочинів тоталітарних режимів, що позбавляє їх змоги усвідомлювати історичні паралелі та загрози в майбутньому; в) освітні курси оминають питання геноцидів, масових убивств і психології диктаторів, що не дає змоги учням застосовувати прийоми критичного аналізу щодо природи зла та тиранії; г) намагання «вберегти» школярів від емоційно складних сюжетів та трагічних історичних фактів стає причиною інформаційної ізоляції і невідповідності до зустрічі із жорстокою реальністю. Усе це слугує підставою для застережень про ризики для національної безпеки й перешкоди для збереження історичної пам'яті та обґрунтування заклику «прощатись із культурою ювенільного консумеризму»⁴.

⁴ Культура ювенільного консумеризму — це система цінностей і поведінкових моделей, притаманних сучасній молоді, що формує споживацьке ставлення до життя. Для неї характерні надмірна орієнтація на матеріальні блага, бренди та тренди, які нав'язуються рекламою та соціальними мережами. З огляду на це основними критеріями статусу та самовираження особистості стають її споживчі вподобання, а не духовний чи інтелектуальний розвиток.

В умовах воєнного часу змістові зміни передусім торкнулися освітніх галузей «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво», оскільки, як з'ясувалося, вони слугували (чи могли слугувати) інструментом трансляції ідей, співвідносних із наративами про спільний культурний простір народів, що колись належали до Російської імперії та СРСР, висвітлювали фактаж, який зазнав переосмислення під час повномасштабної воєнної агресії РФ проти України. У перші місяці повномасштабної війни предметом громадського обговорення стали програми шкільних курсів зарубіжної літератури. Неабиякий резонанс мали публікації у ЗМК, у яких увагу загалу привернули до факту непропорційно великого представлення творчості російських письменників у шкільних курсах: *«Знаєте, скільки російських авторів увійшли до шкільної програми із зарубіжної літератури? Двадцять один... І так, деякі з них ідуть на вибір — можна читати, а можна й ні. Але можливість існує»*⁵. Для об'єктивного висновку щодо цієї кількості (наскільки це мало чи багато) варто взяти до уваги, що жодна інша національна література в межах шкільного предмета такою чи хоч би наближеною до неї кількістю авторів не репрезентована. Ба більше: глибокий аналіз навчальної програми за класами дає підстави твердити, що шкільний курс зарубіжної літератури формував в українських школярів системне уявлення про російську літературу відповідно до логіки літературного процесу, чого не простежено щодо будь-якої іншої національної літератури. Зокрема, у дев'ятому класі майже чверть навчального часу відведено на вивчення саме російських письменників, оскільки пропоновані твори подано як обов'язкові для текстуального опрацювання на уроках. Аналіз редакцій навчальних програм⁶ із зарубіжної літератури, чинних на початок повномасштабної війни (ЗЛ, 5—9 кл.; ЗЛ, 10—11 кл.)⁷, переконує, що з року в рік коло рекомендованих для вивчення

⁵ «Що робити з російськими письменниками в українських школах?». «Дзеркало тижня», 21 червня 2022 р.: <https://surl.li/awaxwz> (дата звернення: 17.09.2022).

⁶ Навчальна програма — рамковий нормативний документ, що визначає зміст і результати навчання з певного шкільного предмета відповідно до мети й завдань, окреслених у Державному стандарті освіти, та в межах передбаченої навчальними планами кількості годин. Навчальні програми затверджує на підставі конкурсу МОН України. Цей документ слугує основою для створення підручників; якщо підручник не відповідає змісту й акцентам навчальної програми, він не отримує грифа МОН України і не може бути ні надрукований, ні використовуваний у навчальному процесі. Дискусійним є питання про альтернативність навчальних програм. У передвоєнний час в українській шкільній освіті застосовували *типові* навчальні програми. Реформа НУШ пропонує більшу академічну свободу для вчителів у питанні конструювання змісту шкільних курсів: тепер МОН затверджує *модельні* навчальні програми, на основі яких учителі мають змогу розробляти свої.

⁷ Цитовані у статті навчальні програми із зарубіжної літератури укладено 2012 р. за сумнозвісного керування Міністерством освіти і науки України Д.В. Табачником, хоч у 2015 р. і 2017 р. до них були внесені незначні зміни. Істотних змін вони зазнали після початку повномасштабної війни у 2022 р. На ресурсах МОН України їх тепер подають як *оновлені*. Попередніх редакцій у вільному доступі знайти практично не можливо; ті варіанти, які трапляються спорадично на різних сайтах, відрізняються за формальними ознаками, що може свідчити про публікування «робочих» версій документів.

російських чи російськомовних авторів постійно розширювали: наприклад, у змісті шкільного курсу для 7 класу, крім билин, творів О.С. Пушкіна та О.С. Гріна, які традиційно вивчали і раніше, у редакції навчальної програми 2017 р. з'явився також твір білоруського письменника В.В. Бикова (повість «Альпійська балада»). У курсах за класами у 2017 р. також уведено прикінцеві теми із сучасними творами. У зв'язку із цією новацією у 8 класі, наприклад, з'явився твір російської письменниці М.С. Аромштам⁸. Дискусійне питання про місце творчості М.В. Гоголя та інших митців, які писали російською мовою, але походили з України чи й жили тут усе життя (наприклад, Б.О. Чичибабин, А.В. Кузнецов), тоді розв'язали, увівши їхню творчість до програм курсу саме зарубіжної літератури. (Прикметно, що в аналізованій навчальній програмі для 9 класу щодо М.В. Гоголя акцент зроблено на петербурзькому періоді творчості митця.)

Отже, відповідно до навчальної програми курсу зарубіжної літератури, чинної і на початку повномасштабної війни, українські школярі на уроках і внаслідок самостійного читання зі списку додаткових творів (за рекомендаціями програми) мали змогу ознайомитися із творчістю майже 50 російських письменників. Їхню частку в загальному змісті курсів за класами (у відсотках), а також перелік імен та творів подано в таблиці 2, на підставі чого можна скласти уявлення про сформовані засобами шкільних уроків зарубіжної літератури ціннісні орієнтації підлітків та засади світогляду цілого покоління⁹.

Системність ознайомлення з доробком російських авторів, закладену в навчальній програмі курсу зарубіжної літератури української школи, можна простежити, зокрема, на прикладі творчості О.С. Пушкіна. Уперше дітям пропонували познайомитися з його поезією на уроках у 5 класі (тему в програмі сформульовано так: «*Олександр Сергійович Пушкін (1799—1837). Вступ до поеми «Руслан і Людмила», «Казка про рибалку і золоту рибку», «Казка про мертву царівну і сімох богатирів» (1 за вибором учителя). Синтез фольклорних і літературних елементів у творчості О. Пушкіна. Система образів. Автор»*¹⁰) у межах розділу «Казки народів світу» із вивченням напам'ять вступу до

⁸ Зазначимо, що курс зарубіжної літератури у 8 класі через хронологічний принцип його побудови (від найдавніших пам'яток до періоду Високого Відродження) вирізнявся серед інших саме відсутністю російських авторів.

⁹ На підтвердження соціального характеру процесу виховання та результатів освіти багаті українські реалії. Гостру реакцію в українському суспільстві, зокрема, викликала зухвала поведінка київських підлітків, які за кілька годин після смертоносного ракетного удару російськими військами по Сумах 13 квітня 2025 р. гучно слухали російську музику. Киянка, очевидиця події, записала відео, яке поширила в мережі «Тіток» («Шість годин після Сум». NV: <https://surl.li/elnufv>). Якими б огидними не видавалися дії підлітків, кваліфіковані правоохоронцями як хуліганські, вони мають глибокі соціальні корені в багатолітньому толеруванні російського культурного продукту.

¹⁰ Тут і далі в тексті статті імена авторів, назви їхніх творів у перекладі українською мовою, цитовані формулювання щодо змісту тем за класами подано зі збереженням правописних, лексичних та стилістичних особливостей навчальних програм — 3Л, 5—9 кл.; 3Л, 10—11 кл.

Таблиця 2

Творчість російських і російськомовних письменників у шкільному курсі зарубіжної літератури в українських школах до 2022 р.

Частка російських і російськомовних письменників за класами	Письменники та їхні твори
<i>5 клас</i>	
Частка російських письменників у загальному переліку передбачених програмою для опрацювання на уроках становить понад 10 % (зміст курсу загалом охоплює 19 позицій — авторів та їхніх творів). Частка російських письменників у загальному переліку передбачених програмою для додаткового читання становить 19 % (список творів для додаткового читання охоплює 32 позиції).	Для текстуального опрацювання на уроках: О.С. Пушкін (вступ до поеми «Руслан і Людмила», «Казка про рибалку і золоту рибку», «Казка про мертву царівну і сімох богатирів»); М.І. Цвєтаєва («Книга в червоній палітурці»); Зі списку «Для додаткового читання»: В.М. Гаршин («Жаба-мандрівниця»); С.О. Єсенін («Біла береза», «Пісня про собаку» та інші вірші про природу); С.Я. Маршак («Дванадцять місяців»); В.Ф. Одоевський («Містечко в табакерці»); Російські народні казки («Василиса Прекрасна» та інші); Кир Буличов (із циклу «Аліса» 1 — 2 твори за вибором, «Навколо світу за три години»).
<i>6 клас</i>	
Частка російських і російськомовних письменників у загальному переліку передбачених програмою для опрацювання на уроках становить 17 % (зміст курсу загалом охоплює 24 позиції). Частка російських письменників у загальному переліку передбачених програмою для додаткового читання становить 22 % (список творів для додаткового читання охоплює 23 позиції).	Для текстуального опрацювання на уроках: І.А. Крилов («Квартет», «Бабка і Муравель», «Вовк і Ягня»); М.В. Гоголь («Ніч перед Різдом»); А.П. Чехов («Хамелеон», «Товстий і тонкий»); В.Г. Короленко («Сліпий музикант»); Зі списку «Для додаткового читання»: О.Р. Беляєв («Людина-амфібія»); Ю.К. Олеша («Три товстуни»); Л.М. Толстой («Дитинство»); Г.М. Троепольський («Білий Бім Чорне вуха»); І.С. Тургенєв (вірші в прозі — «Горобець», «Собака», «Жебрак» та інші на вибір).
<i>7 клас</i>	
Частка російських і російськомовних письменників у загальному переліку передбачених програмою для опрацювання на уроках становить 15 % (зміст курсу загалом охоплює 26 позицій). Частка російських письменників у загальному переліку передбачених програмою для додаткового читання становить 20 % (список творів для додаткового читання охоплює 29 позицій).	Для текстуального опрацювання на уроках: Б.Ш. Окуджава («До побачення, хлопчики»; В.В. Биков («Альпійська балада»); О.С. Пушкін («19 жовтня 1825 року»); О.А. Грін («Пурпурові вітрила»); Зі списку «Для додаткового читання»: Б.Л. Васильєв («А зорі тут тихі»); В.О. Осєєва («Дінка», «Дінка прощається з дитинством»); О.С. Пушкін («Пісня про Вішого Олега», «Повісті покійного Івана Петровича Белкіна», «Дубровський»); Р.І. Фраєрман («Дикий собака динго, або Повість про перше кохання»); М.О. Шолохов («Доля людини»); Л.Є. Уліцька («Паперова перемога», дитячі оповідання на вибір).
<i>8 клас</i>	
Частка російських письменників у загальному переліку передбачених програмою для опрацювання на уроках становить 4 % (зміст курсу загалом охоплює 26 позицій).	Для текстуального опрацювання на уроках: М.С. Аромштам («Коли відпочивають янголи»).

Продовження таблиці 2

Частка російських і російськомовних письменників за класами	Письменники та їхні твори
<i>8 клас</i>	
Частка російських письменників у загальному переліку передбачених програмою для додаткового читання становить 14 % (список творів для додаткового читання охоплює 22 позиції).	Зі списку «Для додаткового читання»: І.О. Бунін («Красуня»); В.Г. Распутін («Уроки французької», «Прощання з Матерою»); Д.І. Фонвізін («Недоросток»).
<i>9 клас</i>	
Частка російських і російськомовних письменників у загальному переліку передбачених програмою для опрацювання на уроках становить 23,5 % (зміст курсу загалом охоплює 17 позицій).	Для текстувального опрацювання на уроках: О.С. Пушкін («До А.П. Керн» («Я пам'ятаю чудову...»), «Я вас кохав...», «Я пам'ятник собі поставив незотлінний...», «Євгеній Онегін»); М.Ю. Лермонтов («Сосна», «І нудно і сумно...», «На дорогу йду я в самотині...», «Герой нашого часу»); М.В. Гоголь («Ревізор», «Шинель»); М.О. Булгаков («Собаче серце»).
Частка російських і російськомовних письменників у загальному переліку передбачених програмою для додаткового читання становить 26 % (список творів для додаткового читання охоплює 19 позицій).	Зі списку «Для додаткового читання»: М.В. Гоголь («Ніс», «Портрет»); О.С. Грибоедов («Лихо з розуму»); М.Ю. Лермонтов («Мцирі»); О.С. Пушкін («Маленькі трагедії»); Стругацькі А. і Б. («Важко бути богом»).
<i>10 клас</i>	
Частка російських письменників у загальному переліку передбачених програмою для опрацювання на уроках (рівень стандарту) становить 33 % (зміст курсу загалом охоплює 12 позицій).	Для текстувального опрацювання на уроках: Ф.М. Достоевський («Злочин і кара»); Л.М. Толстой («Анна Кареніна»); Ф.І. Тютчев (лірика, оглядово); А.А. Фет (лірика, оглядово).
Частка російських письменників у загальному переліку передбачених програмою для додаткового читання становить 13 % (список творів для додаткового читання охоплює 23 позиції).	Зі списку «Для додаткового читання»: Ф.М. Достоевський («Брати Карамазови»); І.С. Тургенєв («Ася»); А.П. Чехов (оповідання).
<i>11 клас</i>	
Частка російських письменників у загальному переліку передбачених програмою для опрацювання на уроках (рівень стандарту) становить 18 % (зміст курсу загалом охоплює 17 позицій).	Для текстувального опрацювання на уроках: М.О. Булгаков («Майстер і Маргарита»); О.О. Блок («Незнайома», «Весно, весно, без меж і без краю...», «Скіфи»); А.А. Ахматова («Довкола жовтий вечір лі», «Дав мені юнь ти сутужну», «Реквієм»).
Частка російських і російськомовних письменників у загальному переліку передбачених програмою для додаткового читання становить 21 % (список творів для додаткового читання охоплює 70 позицій).	Зі списку «Для додаткового читання»: Ч.Т. Айтматов («І понад вік триває день»); С.О. Алексієвич (твори); В.В. Биков («Альпійська балада», «Знак біди»); І.О. Бунін («Антонівські яблука»); М.С. Гумільов (поезії); С.О. Єсенін (поезії); Є.І. Замятін («Ми»); М.М. Зошенко (оповідання); Ілля Ільф, Євген Петров («Дванадцять стільців»,

Закінчення таблиці 2

Частка російських і російськомовних письменників за класами	Письменники та їхні твори
II клас	
	«Золоте теля»); О.І. Купрін («Гранатовий браслет», «Олеся»); О.Е. Мандельштам (поезії); В.В. Маяковський (поезії); В.В. Набоков («Дар»); Б.Л. Пастернак (поезії); Струтацькі А. і Б. («Важко бути богом»); А.П. Чехов («Вишневий сад», «Чайка»).

поеми «Руслан і Людмила» (ЗЛ, 5—9 кл., с. 16). Наступне звернення до творчості О.С. Пушкіна — розділ «Дружба і кохання» у 7 класі: «Олександр Сергійович Пушкін (1799—1837). «19 жовтня 1825 року». Дитинство і юність О.С. Пушкіна. Уславлення лицейської дружби й вірності ідеалам у вірші «19 жовтня 1825 року». Авторські спогади й роздуми у творі» (там само, с. 36). Систематизації уявлень про творчість О.С. Пушкіна в українських школярів сприяли уроки в 9 класі в межах розділу «Романтизм» у темі «Взаємодія романтизму та реалізму», роботу на яких скеровано настановним формулюванням, пор.: «Олександр Сергійович Пушкін (1799—1837). Лірика («До А.П. Керн» («Я пам'ятаю мить чудову...»), «Я вас кохав...», «Я пам'ятник собі поставив незотлінний...»). «Євгеній Онегін». Значення творчості О.С. Пушкіна для розвитку російської та світової літератури. Провідні мотиви його лірики. Тема кохання і призначення мистецтва у віршах митця. Взаємодія романтизму і реалізму в романі О.С. Пушкіна «Євгеній Онегін». Реалістичне висвітлення романтичних тем (кохання, відчуження особистості, життя і смерті, розладу мрій та дійсності тощо) і образів (Онегін — Тетяна, Ленський — Ольга). Традиції світової літератури і культури у творі (вплив Дж. Байрона та ін.). Дзеркальна композиція (лист Тетяни — відповідь Онегіна — дуель — лист Онегіна — відповідь Тетяни). Зображення різних сфер життя (історії і сучасності, столиці і провінції, народних звичаїв і кола культурних інтересів суспільства тощо). Художнє новаторство О.С. Пушкіна (у жанрі, мові, авторській позиції, підході до зображення дійсності). Образ автора» (там само, с. 57).

Пропонований огляд, проілюстрований уривками з навчальної програми, засвідчує, що ніякого особливого, українського, погляду на творчість класика російської літератури навчальна програма для українських шкіл у довоєнний період не пропонувала — програмні вимоги сформульовані відповідно до усталених у російському літературознавстві оцінок і викликають алюзії з вивченням російської літератури в СРСР. Цей приклад слугує фактичним підтвердженням слушності висновку Л.Т. Масенко, яка констатувала: «Часткова успішність советського зросійщення й дієвість токсичної пропаганди виявились у тому, що навіть у своїй державі після 1991 року Україна не могла позбутися мовно-культурної залежності від Росії, тривалий час перебуваючи у спільному з нею культурному просторі, що дозволяло колишньому колонізаторові зберігати, а на деяких територіях і посилювати свій розкладовий вплив» (Масенко, 2024).

Закономірно, що після початку повномасштабної війни проблема світоглядного спрямування шкільних курсів літератури й відповідальності за пропагований засобами шкільного навчання літературний канон та його вплив на український культурний простір набула особливої гостроти, хоч, безумовно, суспільний резонанс щодо неї видається запізнілим. Соціолінгвістичні аспекти взаємозв'язку мови й культури — пріоритетний напрям досліджень у доробкові Л.Т. Масенко, яка задовго до початку війни на підставі динаміки мовної ситуації в різні історичні періоди дійшла висновку, що основною умовою для повнофункційного утвердження української мови в незалежній Україні, її природного розвитку та позитивних візій щодо майбутнього є плекання національного культурного простору українською мовою (Масенко, 2004; Масенко, 2014; Масенко, 2021). Публічні виступи літературознавців, письменників, публіцистів (О.С. Забужко, В.П. Агеевої, Т.І. Гундарової, Р.А. Семківа, Ю.В. Макарова та ін.) лягли в основу журналістських узагальнень на кшталт *«українці вбачають у творчості О. Пушкіна прояви прибічника імперії»* та *«українці кажуть, що скидають російського імперіаліста»*¹¹, що підсилило громадське схвалення перегляду шкільних програм із зарубіжної літератури. За даними соціологічних опитувань 38 % українців вважають, що російських авторів узагалі не варто вивчати в українських школах (така думка має майже загальне схвалення на Заході країни; найменше прихильників повної відмови від російського контенту у шкільних програмах на Півдні); тих, хто вважає, що у школах варто продовжувати вивчати творчість російських авторів, є лише близько 7 % громадян (Опитування, 2023). Для з'ясування напрямів концептуалізації в масовій свідомості ідей про російську культуру як про колонізаторську щодо української і як про інструмент імперської політики важлива роль належить дискурсивному аналізу текстів відповідної тематики (приклад подано в табл. 3).

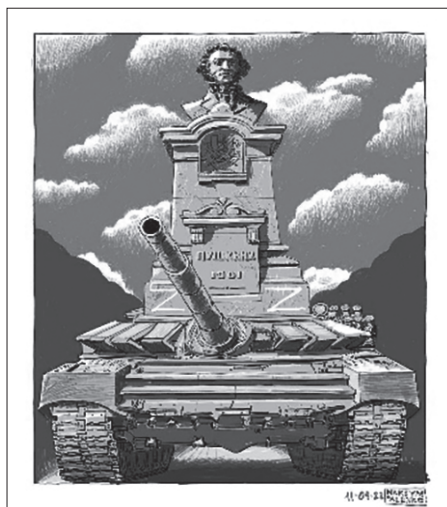
На прикладі текстів, поширюваних у публічному просторі після початку повномасштабної війни, маємо змогу простежити процес концентрованої фіксації суспільної думки в мові, зокрема в явищах метафоризації. Мовним утіленням наративу про загрози для України від російської культури є метафора *«пушкін — ракета / бомба / снаряд»*, що набула вербального та візуального втілення в публіцистичному та політичному дискурсі ще в перший рік повномасштабної війни¹². Нова хвиля її творчого застосуван-

¹¹ «Треба припинити робити з Пушкіна ідола, а з російської літератури — вінець цивілізації. Погляд з Заходу». TEXTY.ORG.UA: <https://surl.li/glbpid> (дата звернення: 19.09.2024).

¹² Поява метафори, хоч яка прозора її мотиваційна основа, сягає арсеналу пропагандистських засобів, що їх використовував агресор, — як контрзахід. У захоплених на початку 2022 р. українських містах з'явилися тематичні рекламні борди із зображенням діячів російської культури для виправдання територіальних претензій (на вулицях окупованого Херсона розмістили, зокрема, стенди з портретом О.С. Пушкіна та текстом: *«Херсон — город с русской историей. Херсон Пушкин посетил проездом из Симферополя в Кишинев 18 сентября 1820 года. Второй раз Александр Сергеевич побывал в этом городе в мае 1824 года. С Херсоном связана история предков великого поэта — этот город строил его знаменитый родственник — Иван Абрамович Ганнибал»*). Центральне місце на борді належить цитаті з доробку поета відповідного змісту).



Мал. 1. Приклад зображення зі статті «В мережі з'явилися яскраві меми про знесеного Пушкіна в Києві». <https://surl.li/fqxxpc> (дата звернення: 01.11.2024).



Мал. 2. Приклад зображення зі статті «В мережі з'явилися яскраві меми про знесеного Пушкіна в Києві». <https://surl.li/fqxxpc> (дата звернення: 01.11.2024).



Мал. 3. Приклад зображення зі статті «38 % українців вважають, що російську літературу не потрібно вивчати в школі» на сайті «НУШ: Нова українська школа». <https://surl.li/wnqzyp> (дата звернення: 03.11.2024).

Таблиця 3

Актуальні проблеми української освіти в контексті деколонізації
суспільної свідомості (на матеріалі фрагмента інтерв'ю з В.Е. Портниковим)

Аналізований текст	Основні ідеї та їх аргументація
«Треба пам'ятати, що Пушкін став таким образом, яким ми його знаємо, не з 1899. Тому що, знову таки, нагадаю, що 1899 більшість мешканців Російської імперії була неписьменна і ніякого Пушкіна не читала. Пушкін [у культурному просторі Російської імперії. — Авт.] був символом, якщо хочете, компромісу між свободолобною інтелігенцією і владою. Як завжди обирається такий компроміс. Влада хоче показати, що вона не цурається освіченої частини суспільства. Для освіченої частини суспільства Пушкін — це людина, яка говорить «Напишут наши имена на руинах самодержавья», а для влади — це людина, яка підтримувала боротьбу з польським повстанням. Тобто є кілька Пушкінних... Як у кожного дійсно значущого поета в Пушкіна є кілька образів: Пушкін, який говорить про руїни самовластя, і Пушкін, який говорить «оставьте этот спор славян между собой». Однак знову таки, той Пушкін, пам'ятник якого Ви згадуєте, це невеличкий бюст, який у нас був у Києві, відрізняється від того Пушкіна, пам'ятник якому був у парку біля КПП, тому що це Пушкін, якщо хочете, 1937 р. Тобто Пушкін, з образом якого ми з вами знайомі, — це не Пушкін часів Російської імперії, це сталінський Пушкін. Це Пушкін, який з'явився як символ радянської російської імперії. Щоб стало ясно, що радянська імперія — російська, і це почалося 1937 р., але затвердилось 1945. І цей Пушкін — це Пушкін тих людей, немає значення росіян, або українців, або білорусів, які [тільки-но. — Авт.] навчилися читати. Це не Пушкін «Євгенія Онєгіна» чи «Листа до Чаадаєва». Це Пушкін «Сказки о золотом петушке». Тому ці люди [які навчилися читати за цією та іншими казками Пушкіна. — Авт.] — це були люди дитячого мислення. Навіть дорослі» (Віталій Портников, з інтерв'ю для документальної кінострічки «Як нам нав'язували “русский мир”», фрагмент 8:41 — 11:09. Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=Xg8dIvckmE).	Міркування В.Е. Портникова видаються показовими у спектрі думок щодо ролі шкільного читання для формування концептосфери культури та інтелектуального розвитку особистості. Свої висновки журналіст обґрунтовує на прикладі творчості саме О.С. Пушкіна. У викладеному фрагменті публіцист розмірковує про символічне значення постаті класика російської літератури для різних історичних періодів. Він наголошує на тому, що Пушкін часів Російської імперії і Пушкін, пам'ятники якому встановлювали в СРСР у національних республіках, зокрема і в Україні, мають різне ідеологічне трактування («Тобто Пушкін, з образом якого ми з вами знайомі, — це не Пушкін часів Російської імперії, це сталінський Пушкін»). Символіку образу російського поета, її ідеологічне навантаження журналіст розгортає як метафору, ключем до розуміння якої є твердження про компромісність постаті Пушкіна — «компроміс між свободолобною інтелігенцією і владою» («Для освіченої частини суспільства Пушкін — це людина, яка говорить Напишут наши имена на руинах самодержавья, а для влади — це людина, яка підтримувала боротьбу з польським повстанням»). Оминаючи дискусії про ідеологічне підґрунтя творчості О.С. Пушкіна, В.Е. Портников наголошує на «зручності» його творчого доробку для маніпулювання суспільною думкою, адже «Як у кожного дійсно значущого поета в Пушкіна є кілька образів: Пушкін, який говорить про руїни самовластя, і Пушкін, який говорить оставьте этот спор славян между собой». Відвідно, Пушкін, пам'ятник якому з'явився в Києві в парку КПП — це сталінський Пушкін, символ радянської російської імперії. («Щоб стало ясно, що радянська імперія — російська, і це почалося 1937 р., але затвердилось 1945».) До проблем освіти привертають увагу міркування В.Е. Портникова про сутність образу «сталінського Пушкіна», пор.: «І цей Пушкін — це Пушкін тих людей, немає значення росіян, або українців, або білорусів, які (тільки-но. — О.Д.) навчилися читати. Це не Пушкін «Євгенія Онєгіна» чи «Листа до Чаадаєва». Це Пушкін «Сказки о золотом петушке». Тому ці люди (які навчилися читати за цією та іншими казками Пушкіна. — О.Д.) — це були люди дитячого мислення. Навіть дорослі».

ня пов'язана з демонтажем пам'ятника поетові в Києві в листопаді 2023 р.: прикладами візуального втілення метафори є мал. 1—3.

Про те, що уявлення про загрози з боку російської культури національній безпеці відображено в масовій свідомості, свідчать і мовні біографії. Під час інтерв'ю респондентка, яка перейшла в щоденному спілкуванні з російської мови на українську, ділиться міркуваннями про роль книжок, за якими колись навчалася читати і від яких тепер відмовилася у вихованні дітей, пор.: «І.: Оскільки ви людина російськомовна з виховання і в родині і це ваша рідна мова / очевидно / ви багато культурних цінностей засвоювали саме російською мовою? Р.: Ну / я це все заблокувала / мені так здається // Часто в мене виникають в голові якісь сталі вирази // Я зараз намагаюся десь взяти альтернативу українську / щоб не користуватися російськими / тому що я / наприклад / можу іноді ще / повністю говорю-говорю українською / але коли мені треба щось таке сказати ... якийсь от дійсно сталий вираз / який закарбувався в мене там уже в голові / я можу його сказати російською / ну так / типу / в лапках) // Тому так хочеться зараз поповнювати / щоб не використовувати взагалі те / що зберглося там десь на полчках в голові // Так що я не дивлюсь російські фільми / я не читаю там російські книжки / тобто я / ну / це все заблокувала для себе // Дитячі віршики / звісно / пам'ятаю // От зараз / в мене молодшому чотири роки / і трішки я сумую / що я більше ... мені не хочеться це читати / але ми дуже ... / всією родиною ми дуже любили Чуковського / от / і я напам'ять / мабуть / знаю всі його казки і розповіді / і в мене старша дочка на цьому виросла / Син поки був молодший / поки війна не почалася / ми це все читали // І зараз / от / трішки я сумую / але / ну / не хочеться брати в руки російську книжку і читати чи розказувати» (3 інтерв'ю з киянкою; записано 22.12.2023).

Наведений фрагмент привертає увагу до глибинних зв'язків між практиками читання і набутим досвідом користування мовою, адже засвоєні з літератури в дитинстві та юності прецедентні феномени, крилаті вислови, паремії та фразеологізми становлять найбільш стійкий лексичний запас, якому непросто знайти заміну без спеціальних вправ у дорослому віці. Крім того, такі мовні одиниці лежать в основі концептуальної картини світу, корегувати яку з віком доволі складно. У наведеному фрагменті інтерв'ю респондентка зауважила, що відчуває певні труднощі у спілкуванні українською мовою саме через неможливість повноцінної заміни таких мовних одиниць в її особистому репертуарі, що є наслідком засвоєння мови повсякдення за російськими текстами.

Викладені факти дають підстави для ширших узагальнень, які пояснюють причини вразливості системи шкільної освіти в Україні часів незалежності до зовнішніх ідеологічних впливів, а з погляду соціолінгвістики — накреслюють перспективу дослідження механізмів, унаслідок дії яких система шкільної освіти в незалежній Україні впродовж десятиріч була фактично двомовною із диглосним розподілом мов: українська — на уроках, російська — як мова неформального спілкування в навчальних закладах для більшості території держави (особливо у великих містах) (Данилевська, 2019, с. 46), тобто як інструмент мовної політики сприяла не всебічному утвердженню

державної української мови, а консервуванню диглосного білінгвізму. Безперечно, слушно міркують ті дослідники, які вбачають підстави аналізувати мовну політику держави в контексті культурної, а вона, за влучним висновком О.Б. Ткаченка, до 2014 р. була «недалекоглядною або, точніше, абсолютно безперспективною» (Ткаченко, 2014, с. 501) — саме з погляду розбудови українського культурного простору. Якщо ж оцінювати її з погляду завдань просування ідей «русского міра» як ідеологічного підґрунтя політики неоімперіалізму, що стала державною ідеологією РФ і спрямована на підживлення спільного з колишніми радянськими республіками культурного простору як інструмента «збирання земель» для відновлення радянської імперії в кордонах колишнього СРСР, то така політика є цілком системною. Саме тому громадське обговорення доречності постатей російських письменників у курсі зарубіжної літератури у зв'язку із широкомасштабною воєнною агресією РФ проти України розгорталось як емоційна суспільна дискусія про роль російської мистецької спадщини (і не лише в галузі художньої літератури) у культурній експансії на пострадянському просторі, використання знакових постатей культури в російській пропаганді та плеканні ідеології неоімперіалізму (ідея «русского міра»), культуру й мову як чинники національної безпеки. В умовах повномасштабної війни 2023 р. ухвалено Закон України «Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімів» (Закон, 2023). Сутність поняття «деколонізація» в ньому розкрито не в окремій дефініції, а у зв'язку з поняттями «російська імперська політика (російська колоніальна політика)» та «пропаганда російської імперської політики» і втілено в терміні, утвореному за допомогою префікса *де-*, що виражає заперечення, пор.: *«Колонізація — захоплення якої-небудь країни чи області й насильницьке перетворення її на колонію»* (СУМ IV, с. 230), *«Деколонізація — процес ліквідації колоніалізму»* (СУМ II, с. 678). У законі поняття «пропаганда російської імперської політики» ужито зі значенням «публічна глорифікація або виправдання російської імперської політики, поширення інформації, спрямованої на виправдання російської імперської політики, а також публічне використання продукції, що містить символіку російської імперської політики, публічне заперечення злочинів (репресивних заходів) проти українського народу». Інше засадниче поняття закону — «російська імперська політика (російська колоніальна політика)» визначено як «система заходів, що здійснювалися органами управління, збройними формуваннями, політичними партіями, недержавними організаціями, установами, підприємствами, групами чи окремими громадянами (підданими) Російського царства (Московського царства), Російської імперії, Російської республіки, Російської держави, Російської Соціалістичної Федеративної Радянської Республіки, Російської Радянської Федеративної Соціалістичної Республіки, Союзу Радянських Соціалістичних Республік, Російської Федерації, спрямованих на підкорення, експлуатацію, асиміляцію українського народу» (Закон, 2023, ст. 2). Юридизація понять «російська імперська політика (російська колоніальна політика)», «пропаганда російської імперської політики», «русифікація», «деколонізація» заклала

правничі підстави для поглиблення процесу очищення змісту шкільної освіти — від перегляду навчальних програм до аналізу дозволених для використання у школах навчальних матеріалів (підручників, методичних посібників, відео- та аудіоконтенту, ілюстрацій) щодо виявлення для усунення прикладів глорифікації та виправдання колоніалізму. Зазначимо, що Закон України «Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімії» містить норму, відповідно до якої заборону використовувати символіку російської імперської політики не поширено на випадки, коли її використання не має наслідком виправдання і глорифікацію, зокрема «у посібниках, підручниках та інших матеріалах наукового, освітнього і навчального характеру, які використовуються у навчальному, навчально-виховному і освітньому процесі» (Закон, 2023, ст. 3, п. 3.5). Наведені у статті уривки з навчальних програм із зарубіжної літератури, чинних на початок повномасштабної війни, доводять небезпідставність застережень щодо глорифікації творчості російських авторів засобами шкільних курсів.

Утім у 2022 р. зміни стосувалися лише формального вилучення з навчальних програм імен російських письменників та їхніх творів. Це рішення ухвалила робоча група з оновлення змісту навчальних програм із зарубіжної літератури, розпрацювавши відповідний варіант освітнього документа — «Порівняльну таблицю до проєкту змін у навчальній програмі із зарубіжної літератури для 6—9 класів закладів загальної середньої освіти (2017) (2022)» (Додаток до ухвали 1) і «Порівняльну таблицю до проєкту змін у навчальній програмі із зарубіжної літератури для 10—11 класів (рівень стандарту) закладів загальної середньої освіти (2017) (2022)» (Додаток до ухвали 2)¹³. Після ухвалення Закону України «Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімії» перегляд змісту шкільних курсів набув системного характеру, адже проблема розбудови засад національної освітньої політики стосується не тільки курсу зарубіжної літератури, про що згадують і наші респонденти під час інтерв'ювання, пор.:

1) Р: З літературою (ідеться про російську. — О.Д.) точно треба ознайомлюватися / точно ознайомлюватися / можливо / навіть читати // Але не робити навколо цього... Ну не примішувати точно українську культуру перед російською культурою // Просто приділяти / можливо / трохи менше уваги / ніж іноземним творам / там / наприклад / німецьким / французьким // Але все ж таки щось трошки має бути для ознайомлення / для того / щоб наше покоління майбутнє зрозуміло взагалі / що відбувається / що це за російська культура і чому ми не маємо з нею нічого спільного //;

2) Р: Ну єдине в мене питання залишається «Що робити з музикою?» / бо / зрозуміло / всі реperi там сучасні / інші такі всі сучасні митці російські / ми маємо про них забути / взагалі не слухати // Але я / як випускниця музичної школи / можу сказати / що там дуже багато російських авторів класичної музики / і як

¹³ <https://surl.li/saznda> (дата звернення: 12.11.2024).

від них позбутися / не зрозуміло / і незрозуміло, як це аргументувати (З інтерв'ю з киянкою, на момент запису — ученицею 11 класу; записано 02.05.2023).

Деколонізаційні процеси поширюються на зміст усіх шкільних предметів, проте вони не становлять окремого напрямку в освітніх практиках, а нашаровуються на заходи в межах реформування освітньої системи у зв'язку з реалізацією концепції «Нової української школи» (НУШ). Засаднича ідея НУШ — розбудова шкільної освіти в Україні за сучасними стандартами — передбачає, зокрема, і демонтаж освітніх практик, успадкованих від радянської школи. В умовах воєнного часу активізувалося, наприклад, обговорення ідеї впровадження в школах України інтегрованого курсу історії. Традицію, відповідно до якої курси вітчизняної та всесвітньої історії викладають в українській школі як окремі предмети, багато хто вважає спадком радянської освіти, і саме цю обставину прихильники інтеграції використовують як аргумент на користь розпрацювання інтегрованого курсу, пор.: *«У 1959 році програми переробили таким чином, що і всесвітня історія, і радянська вивчалися паралельно із середньої школи до старшої: 4-й клас — оповідання з історії СРСР; 5-й клас — стародавній світ; 6-й клас — середні віки; 7—11-й класи — історія СРСР, нова та новітня історія закордонних країн. Із частковими змінами така схема дожила до кінця Союзу. Лише в 1965 році додалося вивчення історії союзної республіки. Тож не буде великим перебільшенням стверджувати, що два окремих історичних предмети в українській школі є тим самим спадком проклятого російського комуністичного режиму, якого ми так активно намагаємося позбутися»*¹⁴. Розроблено та апробовано навчальну програму «Інтегрований мовно-літературний курс (українська мова, українська та зарубіжні літератури). 7—9 класи» для закладів загальної середньої освіти, що, на думку укладачів, дає змогу *«шкільній освіті долати бар'єри між мовою та її функціонуванням у текстах (зокрема художніх або інформаційних, медіатекстах), забезпечує умови для взаємодії мови й культури загалом, сприяє формуванню цілісного й відповідального ставлення до слова»* (ІМЛК, 2023)¹⁵.

Зміни торкнулися і мистецтвознавчих курсів. В інструктивних документах для вчителів, які викладають предмети в межах освітньої галузі «Мистецтво», наголошено, що мистецька освіта повинна реалізовувати дві визначальні позиції: перша пов'язана з вимогою негайної дерусифікації змісту навчання — передусім, у підручниках та іншому методичному забезпеченні; друга пов'язана з підвищенням уваги до національного мистецтва, що є вимогою часу і відповідає загостренню боротьби України за свою незалежність¹⁶. В інструктивно-методичному листі про викладання предметів циклу у 2024 / 2025 навчальному році, підготовленому МОН України, зазначено, що «трагічні події, які тривають унаслідок російського вторгнення в Україну з 24 лютого 2022 р., зумовили необхідність перегляду місця російського мистецтва в

¹⁴ Громенко С. Всесвітня історія України, або чому один предмет кращий за два. TEXTY.ORG.UA: <https://surl.li/rlwvzf> (дата звернення: 15.11.2024).

¹⁵ <https://surl.li/vsrpgr> (дата звернення: 13.04.2025).

¹⁶ Федун С. Методичні рекомендації щодо особливостей викладання навчальних предметів мистецької освітньої галузі в закладах загальної середньої освіти у 2023 / 2024 навчальному році: <https://surl.li/tpgrpr> (дата звернення: 15.11.2024).

контексті вивчення предметів та інтегрованих курсів мистецької освітньої галузі»¹⁷. У документі сформульовано вимогу вилучити з використання в освітньому процесі творів російських, а також білоруських митців, а вивільнений навчальний час рекомендовано використати на ознайомлення здобувачів освіти з творами українських митців.

Окреслені зміни у змісті шкільних курсів, визначені на рівні навчальних програм, відбито і в текстах підручників — цей процес найпомітніший у нових навчальних виданнях; що ж до тих, які були опубліковані до повномасштабної війни, то вони можуть слугувати матеріалом для порівняльного аналізу.

Отже, зміни у змісті шкільних курсів, що відбулися впродовж 2022—2024 рр. і тривають нині, маємо підстави витлумачувати в контексті деколонізаційних процесів у суспільній свідомості та публічному просторі. Ці процеси втілюються в реальних мовних практиках учасників освітнього процесу, справляючи вплив через мовну поведінку на мовну ситуацію в освіті та державі загалом. Започатковані у 2022 р. зміни спершу мали характер негайної реакції освітньої системи на повномасштабну воєнну агресію РФ проти України — їхнім виявом стало вилучення російського контенту зі змісту шкільних курсів зарубіжної літератури та предметів мистецької галузі. Згодом ці зміни набули системного характеру, що зумовлено поглибленням деколонізації громадського простору, культури та суспільної свідомості, закріпленням Законом України «Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімів». Вони спрямовані, зокрема, на зміщення інтерпретаційних акцентів у поясненні явищ культури, історичної пам'яті, історії української мови і розвитку мовної ситуації, що спричинило помітне підсилення змісту освіти українознавчим компонентом шкільних предметів. З погляду соціолінгвістичних прогнозів щодо розвитку мовної ситуації в Україні виявлені зміни є позитивними, оскільки застосування таких інструментів, як україноцентричне та українськомовне освітнє середовище, мовна свідомість і мовна поведінка учасників освітнього процесу, створює передумови для неформального комунікативного впотоуження державної мови у сфері шкільної освіти. Виявлені зміни сприяють формуванню мовної картини світу на націєцентричних засадах, що здатне в короткостроківій перспективі істотно посилити суверенність українського культурного простору.

¹⁷ Додаток до листа МОН від 30.08.2024 1.1/15776-24 Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2024 / 2025 навчальному році: <https://surl.lu/mmravu> (дата звернення: 17.11.2024).

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

Закон, 2023 — Закон України «Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімів». (2023). *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. <https://surli.cc/ylitcv> (дата звернення: 17.10.1024).

ЗЛ, 5—9 кл. — *Зарубіжна література: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5—9 класи (2012 р. зі змінами 2015—2017 рр.)*. <https://surli.li/wyctkm> (дата звернення: 15.01.2025).

ЗЛ, 10—11 кл. — *Зарубіжна література: програма для 10—11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (2012 р. зі змінами 2016 р.)*. <https://surli.li/gumqqn> (дата звернення: 15.01.2025).

ЗМК — засоби масової комунікації.

ІМЛК, 2023 — Модельна навчальна програма «Інтегрований мовно-літературний курс (українська мова, українська та зарубіжні літератури) 7—9 класи» для закладів загальної середньої освіти. *Освіта. UA*. <https://surli.li/vsrpgr> (дата звернення: 13.04.2025).

КМІС — Київський міжнародний інститут соціології.

МОН — Міністерство освіти і науки України.

Опитування, 2023 — Національна мова та культура в Україні: зміни в громадській думці після року війни. Результати опитування. (2023). *Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва*. <http://surli.li/inezc> (дата звернення: 01.11.2024).

Опитування, 2025 — Україна єдина: національна належність, ідентичність, мова та державні атрибути — всеукраїнське опитування. Результати опитування (2025). *Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва*. <https://surli.li/wnuhgf> (дата звернення: 18.03.2025).

Пресреліз, 2023 — Ставлення до викладання російської мови в українськомовних школах. Пресреліз. (2023). *Київський міжнародний інститут соціології*. <https://surli.li/rqorok> (дата звернення: 15.10.2024).

СУМ — *Словник української мови: в 11 т.* (1970—1980). Київ: Наукова думка.

ЛІТЕРАТУРА

Гіденс Ентоні. (1999). *Соціологія*. Київ: Основи.

Данилевська О.М. (2009). *Мова в революції та революція в мові: мовна політика Центральної Ради, Гетьманату, Директорії УНР*. Київ.

Данилевська О.М. (2019). *Українська мова в українській школі на початку XXI століття: соціолінгвістичні нариси*. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія».

Жайворонок В.В. (2007). *Українська етнолінгвістика: нариси: навч. посіб. для студ. вищ. закл.* Київ: Довіра.

Залізняк Г.М., Соколова С.О. (2023). Параметри вивчення мовної ситуації України з погляду соціологів і лінгвістів. С.О. Соколова (відп. ред.), М.О. Гонтар, О.М. Данилевська, Г.М. Залізняк, Л.Т. Масенко, О.Г. Руда, В.М. Труб, І.М. Цар, *Територіальні та соціокультурні умови функціонування української мови в Україні: монографія* (с. 32—50). Київ. (Електронне видання). <https://surli.li/bjlxkw>

Кочерган М.П. (2003). *Загальне мовознавство: підручник*. Київ: ВЦ «Академія».

Масенко Л. (2004). *Мова і суспільство. Постколоніальний вимір*. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія».

Масенко Л. (2014). Українська мова в освіті: правові аспекти. *Мовні права в сучасному світі: збірник наукових праць* (с. 156—162). Ужгород.

Масенко Л. (2021). *У Вавилонському полоні. Теми національної та соціальної неволі у драматургії Лесі Українки*. Київ: Кліо.

- Масенко Л. (2024). «Україна перемогла на полі культури». Про що свідчить суть «руського мира»? *Радіо Свобода*, 03.03.2024. <https://surl.li/tnaszi> (дата звернення: 23.11.2024).
- Соколова С.О. (2024). Сучасний підхід до вивчення мовної ситуації: слов'янський досвід і українські реалії. *Українська мова*, 2, 3—29. <https://doi.org/10.15407/ukrmova2024.02.003>
- Ткаченко О.Б. (2014). *Українська мова: сьогодення й історична перспектива*. Київ: Наукова думка.

Статтю отримано 22.04.2025.

REFERENCES

- Danylevska, O.M. (2009). *Language in the Revolution and Revolution in Language: Language Policy of the Central Rada, the Hetmanate, and the Directory of the Ukrainian People's Republic (UNR)*. Kyiv (in Ukrainian).
- Danylevska, O.M. (2019). *Ukrainian Language in Ukrainian Schools at the Beginning of the 21st Century: Sociolinguistic Essays*. Kyiv: Vydavnychiy dim "Kyievo-Mohylianska akademiia" (in Ukrainian).
- Gidens, Antoni. (1999). *Sociology*. Kyiv: Osnovy (in Ukrainian).
- Kocherhan, M.P. (2003). *General Linguistics: Textbook*. Kyiv: Vydavnychiy tsentr "Akademiia" (in Ukrainian).
- Masenko, L. (2004). *Language and Society: A Postcolonial Dimension*. Kyiv: Vydavnychiy dim "KM Akademiia" (in Ukrainian).
- Masenko, L. (2014). The Ukrainian Language in Education: Legal Aspects. *Language Rights in the Modern World: Collection of Scholarly Articles* (pp. 156—162). Uzhhorod (in Ukrainian).
- Masenko, L. (2021). *In Babylonian Captivity: Themes of National and Social Oppression in Lesia Ukrainka's Drama*. Kyiv: Klio (in Ukrainian).
- Masenko, L. (2024). "Ukraine Has Triumphed on the Cultural Front: What Does the Essence of the 'Russian World' Reveal?" *Radio Svoboda*. Retrieved November 23, 2024 from <https://surl.li/tnaszi> (in Ukrainian).
- Sokolova, S.O. (2024). Modern approach to studying the language situation: slavic experience and ukrainian realities. *Ukrainian language*, 2, 3—29. <https://doi.org/10.15407/ukrmova2024.02.003> (in Ukrainian).
- Tkachenko, O.B. (2014). *Ukrainian Language: Present and Historical Perspective*. Kyiv: Naukova dumka (in Ukrainian).
- Zalizniak, H.M., & Sokolova, S.O. (2023). Parameters for Studying the Language Situation in Ukraine from the Perspective of Sociologists and Linguists. S.O. Sokolova (Ed.), M.O. Hontar, O.M. Danylevska, H.M. Zalizniak, L.T. Masenko, O.H. Ruda, V.M. Trub, I.M. Tsar, *Territorial and sociocultural conditions of the Ukrainian language functioning in Ukraine: monograph* (pp. 32—50). Kyiv. [Electronic edition]. Retrieved May 15, 2024 from <http://surl.li/parnp> (in Ukrainian).
- Zhaivoronok, V.V. (2007). *Ukrainian Ethnolinguistics: Essays: A Textbook for University Students*. Kyiv: Dovira (in Ukrainian).

Received 22.04.2025

Oksana Danylevska, Doctor of Philological Sciences, Senior Researcher
in the Department of Stylistics, Language Culture and Sociolinguistics
Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences of Ukraine
4 Mykhailo Hrushevskiy St., Kyiv 01001, Ukraine
E-mail: od3556261@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7847-8499>

DECOLONIZATION OF SCHOOL EDUCATION CONTENT IN UKRAINE: SOCIOLINGUISTIC ASPECT

The article outlines trends in the development of the linguistic situation within the sphere of school education against the backdrop of dynamic processes in the functioning of the Ukrainian and Russian languages under the conditions of Russia's full-scale military aggression against Ukraine. Based on the results of large-scale sociological surveys conducted between 2022 and 2025, the extent of changes in the language consciousness and language behavior of Ukrainian citizens has been identified. As a result, perceptions of the prestige of Ukrainian and Russian languages have acquired new qualities.

In the context of war, on one hand, there is a noticeable decline in the status of the Russian language as a subject of study, a language of instruction, and a means of informal communication within educational institutions: 52 % of Ukrainians now believe that Russian should not be taught in schools at all, whereas in 2017, 56 % supported making its study mandatory. On the other hand, the position of the Ukrainian state language has significantly strengthened, leading to a shift in the parameters of language interaction in Ukraine — for the first time since independence, the balance has clearly tilted in favor of Ukrainian across all social spheres.

The sharp radicalization of public sentiment regarding the role of the Russian language and, more broadly, Russian culture in the Ukrainian public space has led to a revision of school course content, resulting in the removal of Russian-related content from the educational fields of “Languages and Literatures”, “Social Studies”, and “Arts”.

It is substantiated that the changes in school curricula should be considered within the broader context of the decolonization of public consciousness, whose legal boundaries are defined by the law “On the Condemnation and Prohibition of Propaganda of Russian Imperial Policy in Ukraine and the Decolonization of Toponymy” (2023). The decolonization of school education particularly involves shifting interpretative emphases when explaining cultural phenomena, historical memory, and the history of the Ukrainian language, as well as significantly strengthening the Ukrainian studies component within school courses.

The article concludes that, from the perspective of sociolinguistic forecasts regarding the development of the linguistic situation in Ukraine, these changes should be assessed positively, as they create preconditions for the informal communicative strengthening of the state language in school education. This is achieved through the introduction of language planning tools such as a Ukrainian-centered and Ukrainian-speaking educational environment, as well as the language consciousness and language behavior of participants in the educational process.

Keywords: *sociolinguistics, decolonization of public consciousness, language consciousness, language behavior, linguistic situation in school education, language policy.*