

Лариса Якубова (Київ)

**МОВНА ПРОБЛЕМА ТА ЇЇ МІСЦЕ СЕРЕД
ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ПРОБЛЕМ ЕТНІЧНИХ МЕНШИН УСРР
(ДРУГА ПОЛОВИНА 20-х – 30-і рр. ХХ ст.)**

Постанова ВУЦВК та РНК УСРР «Про заходи забезпечення рівноправності мов та про допомогу в розвитку української мови» від 1 серпня 1923 р. стала логічним результатом національно-визвольного руху в Україні, втілюючи сподівання як українського народу, так і етнічних меншин на достойні й рівноправні умови розвитку. Вона започаткувала в республіці грандіозні зрушення в сфері національно-культурного буття, що зачепили усі його складові, в тому числі й мови етносів країни. Ті роки часто називають часом «національно-культурного ренесансу», а будь-який культурний підйом неможливий без підняття на якісно новий щабель мови, адже мова є найпершою етнодиференціюючою ознакою і, може, найсуттєвішим культурним надбанням кожного народу.

Серед державних програм, які запроваджувалися в контексті коренізації і справили визначальний вплив на поступ етнокультурного життя народів республіки та СРСР досліджуваного періоду, слід назвати реформу російської абетки, спроби реформувати українську мову, загальносоюзну програму створення алфавітів для неписьменних народів, переведення низки мов на латинську абетку. Не було жодного народу, який би більшою або меншою мірою не зачепили ці зрушення. Оцінка їхніх наслідків для кожного народу своя, і значною мірою це справа майбутнього.

Слід відзначити, що увага науковців до окресленої проблематики явно не відповідає тому місцю, яке вона посідала в комплексі етнокультурних проблем 20–30-х рр. ХХ ст. Спроби узагальнення досвіду культурно-освітніх та мовних реформ на українських теренах у міжвоєнний час обмежувалися малоінформативними дописами працівників українського Наркомату освіти. Лише проф. В.Жирмунський у праці «Национальный язык и социальные диалекты», спираючись на результати власних багаторічних польових досліджень в УСРР, у нетиповій для часу формі намагався окреслити проблеми мовного життя українських німців¹. Критичні зауваження щодо мовної політики в СРСР містила збірка «Доля національних мов в Советській Росії», видана 1937 р. у Варшаві².

Сучасна історіографія включає роботи російських науковців³, які фокусуються на закавказьких, середньоазійських та сибірських народах, а також фундаментальне дослідження Дж. Шевельова⁴, присвячене розвитку української мови в першій половині ХХ ст. Певний крок уперед в усвідомленні специфіки мовних процесів та мовного життя народів України під час політики коренізації зроблений учасниками наукової конференції «Мовні конфлікти та гармонізація суспільства». Важливі напрямки мовної політики більшовиків УСРР розглядаються в статті Г.Єфіменка⁵. Цікаві узагальнення щодо еволюції мовної проблеми

в єврейському середовищі містить стаття М.Феллера⁶. Але, слід констатувати, названа проблема ще не була об'єктом спеціального дослідження, хоча історіографія проблем коренізації освіти та етнокультурного розвитку етнічних меншин включає десятки праць, серед яких присутні й серйозні комплексні, зокрема дисертаційні⁷.

Окремі аспекти запровадження мовної політики щодо етнічних меншин УСРР, дискусії навколо визначення «рідної мови» висвітлені в III розділі колективної праці Інституту етнонаціональних і політичних досліджень НАН України⁸. У ній Б.Чирко дійшов цілком слушного висновку: «Забезпечити всі національні групи необхідною кількістю національних закладів або навіть класами було неможливо»⁹.

Основну увагу автори названого видання спрямували на також досить важливу проблему – примушування дітей навчатися в школах за національною, а не за мовною ознакою. Наслідки такої політики, на їхню думку, були плачевними: не розуміючи мови навчання, діти мучилися в школі, а батьки засипали офіційні установи скаргами на тих, хто таким своєрідним способом «забезпечував» їхні національні інтереси¹⁰. Але в цілому зазначається, що розширення мережі національних шкіл підняло загальноосвітній рівень населення України. Висновок цей, на нашу думку, не позбавлений умоглядності, оскільки якість освіти в національних школах та їхній стан упродовж 20-х – першої половини 30-х рр. неодноразово критикувалися як освітянами, так і населенням.

Як не прикро, більшість вітчизняних дослідників згадує про мовні проблеми етнічних громад побіжно навіть у працях, присвячених історії етнічних громад. Висвітлюючи перипетії коренізації освітянської справи, дослідники обмежуються констатацією факту багатонаціональності республіки, безпосередньо з нею пов'язуючи проблеми, невдачі та прорахунки в розбудові національної освіти в УСРР. Історики одноставно зазначають, що закордонна література була непридатна для радянської школи, втім, причини цього трактуються в ідеологічній площині. Між тим останнє аж ніяк не пояснює провальних спроб організувати випуск необхідної літератури в межах СРСР, а також нездатність налагодити конструктивний культурний обмін між громадами, які мешкали в союзних республіках. Серед негативних наслідків радянської освітньої реформи згадуються переважно культурні втрати громад, викликані радянізацією як такою, та атеїзацією виховання. А між тим з'ясування питання: «На якому мовному ґрунті відбувалося створення радянської школи для етнічних меншин?» – саме по собі є окремою науковою проблемою. Спроба її вирішення стосовно греко-еллінів (romeїв) України здійснена автором у спеціальних статтях¹¹. Принагідно зауважимо, що більшою чи меншою мірою мовна проблема (тобто невідповідність місцевих говорів етнічних громад України літературній мові країн виходу) була найвпливовішим фактором етнокультурного розвитку низки етнічних громад за часів політики коренізації.

В пропонованій статті ми намагатимемось розглянути зміст і результати урядових дій стосовно вирішення мовних проблем етнічних меншин України в другій половині 20-х – 30-х рр. ХХ ст.

Зміст коренізації полягав у виведенні національних мов за межі побутового і культурницького вжитку, наданні їм публічного характеру, розширенні сфер їхнього використання та осучасненні процесів мовотворення, які, нагадаємо, стояло вирішувати на тлі величезних етнокультурних проблем, зокрема, значної мовної асиміляції. Її обсяги в середовищі етнічних меншин на середину 20-х рр. вражали. Наголосимо, що йдеться про мовну асиміляцію, яка, безумовно, є одним з найбільш складних і значущих кроків на шляху втрати етнічної ідентифікації як такої. Так би мовити, «втрати» росіян від асимілятивних впливів в УСРР становили на 1926 р. 49 771 особу, або – 1,85 % від загальної чисельності етнічної групи. Аналогічні втрати українців під впливом російської мови склали 5,55 %, білорусів – 73,43 %, вірмен – 26,24 %, євреїв – 22,62 %, греків – 17 %, чехів і словаків – 8,21 %, татар – 7,52 %, поляків – 6,88 %, болгар – 3,57 %, німців – 3,52 %¹². Для порівняння не зайвим буде навести аналогічні відомості про асиміляційний вплив української мови на етнічні меншини. Українську мову назвали рідною 44,18 % поляків*, 5,86 % білорусів, 5,37 % чехів і словаків, 2,11 % татар, 1,27 % болгар, 1 % німців, 0,95 % вірмен, 0,89 % євреїв, 0,75 % греків. Таким чином, інтрига етномовного життя УСРР впродовж політики коренізації обумовлювалася запеклою боротьбою між українською й російською мовами за вплив на етнічні громади республіки. Асиміляційна інерція в етнічних громадах була різною, відрізнялися також і пріоритети останніх щодо мови національної акультурації¹³. Хоча позиції української мови впродовж 20-х рр. значно посилілися і вона в низці етноконтактних зон (переважно Правобережжі та Північній Україні) активно впливала на зміну мовної ідентифікації етнічних меншин, все ж тиск російськомовного середовища на розвиток етнокультурних процесів серед етнічних меншин і українства залишався суттєвішим.

Освітня і нацменпрацівники цілком виправдано вважали, що зміна акцентів розбудови освітньої справи в середовищі етнічних меншин стане дієвою перепорою на шляху асиміляції етнічних громад. Багато з них вважали, що створення «національної школи» зніме проблему асиміляцію як таку і стане трампліном для культурного розвитку етнічних громад. Зі свого боку додамо, що відносини між мовою та освітою є комплексними. Вкрай важливо, які мови людина вивчає впродовж життя, але першочергове значення має те, якою мовою вона набуває освіту. Найбільш стійкі пізнавальні зв'язки формуються в тому випадку, коли мова викладання співпадає з рідною мовою (мовою щоденного вжитку). В іншому випадку з часом розвивається зворотній процес,

* Суттєвість частки «українізованих поляків» забезпечили так звані українці-католики.

так званий, рецидив неписьменності. Отож переведення шкіл на рідні мови було підосновою виведення населення на якісно новий культурний рівень.

Причини переведення початкової школи на національні мови були прагматичними. Багаторічний досвід русифікації в Російській імперії засвідчив, що викладання російською мовою значно знижувало інтенсивність засвоєння предметів. У звичайних народних і міністерських школах у місцях мешкання іногородців термін навчання був збільшений на рік з урахуванням адаптації дітей до мови викладання (так було, зокрема, в німецьких, болгарських та грецьких колоніях). Вимога переведення початкової освіти на рідні мови («мова, якою говорить дитина») була складовою демократичного руху на постімперських просторах і стала одним зі стовпів будівництва нової радянської школи. В черговий раз, вже 1931 р. пояснюючи значення цієї тези, М.Скрипник зауважував: «Інакше бо утрудниться саме навчання, інакше бо настане затримка розумового розвитку дитини і зайва навантаження дитини». Переведення шкіл на рідні мови водночас не слід було ототожнювати з примушуванням відвідувати школу за національною ознакою. «Справа не в національній приналежності, не в походженні дитини, – наголошував нарком, – не в бажанні батьків, а справа в тому, щоб полегшити дитині надбати знання»¹⁴.

Етномовна ситуація в УСРР набула надзвичайної гостроти і складності саме в контексті завдань мовної модернізації, які планували вирішити в стиснені строки, впродовж перших п'ятирічок. Затверджуючи відповідні програми культосвітньої діяльності в середовищі етнічних меншин, радянські функціонери не мали уявлення про сутність етнокультурних, зокрема, мовних проблем у їхньому середовищі. Априорі уявляемі як монолітні, етнічні громади переважно склалися з низки регіональних субкультурних груп, які відрізнялися за мовною ознакою. Так, скажімо, серед німців України були поширені долішньо-німецька, середньонімецька, південнонімецька та мішана говірки¹⁵, носіями яких виступали такі субкультурні групи як от: волинські німці, меноніти, німці Одещини тощо.

Греки УСРР склалися з маріупольських греків-еллінів та греко-татар, одеських греків та дисперсного населення грецького походження у великих містах республіки. Маріупольські греки-елліни мали принаймні п'ять еллінських говірок, які суттєво відрізнялися від запроваджуваної в їхньому середовищі димотики. Одеські греки також не були монолітними у мовному відношенні. Якщо міська грецька громада завдяки постійним контактам з Грецією та вкоріненним традиціям просвітництва володіла і катаревусою і димотикою, то мешканці с. Олександрівка-Арнаутівка, як видно з дослідження Ф.Теохаріді, були мовно-асимільовані¹⁶. Що ж до решти грецької людності України, то вона мала в своєму середовищі представників більш як 70 грецьких та малоазійських говірок, що в умовах масової неписьменності правили за безписемну мову спілкування у відносно нечисленних спільнотах.

У окреслених обставинах цілком природно виникла проблема визначення мовних пріоритетів новостворюваної школи, яка мала свої особливості на регіональному, республіканському та союзному рівнях. Прагнення спростити з технічної точки зору функціонування шкіл «малих народів», переводячи навчання в них на *подібні* мови (на димотику в ромейських школах, румунську – в молдавських, кримсько-татарську – в урумських тощо) надало даному напрямку освітньої реформи тупикового характеру. З легкістю «реформуючи» мови етнічних меншин, запроваджуючи нові алфавіти, обираючи з множини мовних типів загальнореспубліканську (загальносоюзну) об'єднуючу мову, заборонивши культурний обмін з країнами виходу, радянська держава перебрала на себе невластиві і непідсильні жодній державі функції регулювання (спрямування) повсякденного мовного життя народу. Врешті замінити живу мовну творчість щоденним адмініструванням малограмотних функціонерів не вдалося. Отож, благі наміри по осучасненню, демократизації та консолідації мов етнічних громад обернулися значними втратами і не лише у мовній царині.

Визначити так звану «рідну мову», якою мало здійснюватися навчання в школах нацменшин, виявилось доволі складно внаслідок тих колосальних відмінностей, що утворилися впродовж багатосотлітньої окремішньої історії, між офіційними мовами країн виходу та мовами етнічних меншин України. В колах вітчизняних і зарубіжних мовознавців панували настрої зневажливого ставлення до «вульгаризованих» говірок етнічних громад, які, на їхню думку, якщо й були цікаві, то лише з точки зору історії мовотворення, але аж ніяк – з точки зору державної мовної практики. Думки про право говірок на існування і державну підтримку тонули в загальній масі настроїв на пришвидшення етнічної консолідації.

Нагадаємо, що етап визначення мовних орієнтирів на шляху етнополітичної консолідації проходять усі народи. В 1907–1909, 1912–1913 рр., зокрема, відбулися дві дискусії про шлях розвитку української мови. Дебати навколо так званої «мови баби Палажки» та урбанізованої мови сучасної європейської нації викликали до життя напрямок «галіцізації» мови, оскільки саме в Галичині та Буковині українська мова повноцінно функціонувала в галузі культури і суспільно-політичних відносин.

Гарячі мовні дискусії точилися в єврейській громаді. Єдності стосовно вирішення мовної проблеми не було. Сіоністи обстоювали її розв'язання на базі відродження єврейської держави з державною мовою іврит. Асимілятори схилилися до необхідності культурної інтеграції до суспільств розсіяння і засвоєння мови пануючої (державної) нації. Як політичну альтернативу обох напрямків більшовики підтримали і запроваджували впродовж 20-х – першої половини 30-х років концепцію створення єврейської пролетарської культури на базі їдишу.

Окреслена ситуація в цілому відображала зміст етнокультурних проблем більшості етнічних меншин республіки. Практично в кожній з них існувала своя сакральна мова, мова богослужінь і духовної літератури, мова, що обслуговувала

специфічні духовні потреби (в даному випадку – іврит). В побуті та повсякденному спілкуванні, як правило, використовувалася безписемна (розмовна) мова (їдиш¹⁷). До того ж у кожній громаді, як було показано вище, з року в рік зростала частка мовно-асимільованих громадян, рідною мовою яких була переважно російська.

З моменту краху Російської імперії та набуття етнічними меншинами відносного права вільного етнокультурного розвитку проблема мовної орієнтації набула першочергового значення. Втім, кожне етнічне суспільство було розмежоване на декілька ворогуючих таборів, що обстоювали взаємовиключні напрямки етнокультурного поступу громад. Забігаючи наперед, відзначимо, що всі три напрямки знайшли втілення і реалізацію в історії ХХ ст.: на сьогодні реальністю є особлива єврейська культура Ізраїлю, ґрунтована на, як здавалося в 20-і рр., мертвій мові іврит; декілька єврейських субкультур, ґрунтованих на мовному ґрунті їдиш; а також специфічні єврейські групи, що є носіями інших мов, зокрема, української та російської. Й сьогодні сегментованість єврейства залишається темою гострих дискусій науковців, освітян, громадськості, втім ніхто не заперечить самого факту історичної обумовленості її існування. Особливістю досліджуваного періоду була гранична поляризація суспільної думки, яка прагла чітко визначити лише один – «правильний» – напрямок розвитку і надати йому ваги генерального тоді, як суспільство було таким неоднорідним, що виокремити якийсь напрямок без защемлення прав інших верств було неможливо. Остання обставина наперед заклала підвалини жорсткої конфронтації на мовному ґрунті.

У вказаний час відверті наукові дискусії навколо проблем мовної орієнтації були практично не можливими, не практикувалися роздуми з проблематики й у середовищі освітян, але поодинокі висловлення були і саме вони проливають світло на реальні, а не удавані проблеми розбудови освітньої справи в середовищі етнічних меншин. За приклад можна навести невеличкий допис «О преподавании родного языка в греческих школах» співробітника Кабінету національних меншин при Етнографічній комісії В.Шевченко, збережений в Архіві Інституту етнології, мистецтвознавства та фольклористики НАНУ. 1930 р. дослідниця писала: «.. Мне лично приходилось в своих экспедиционных работах часто сталкиваться со многими представителями крестьянства и молодежи греческих сел, и все они в один голос заявляли, что язык, которому обучают их и их детей в школах, – не их язык и они понимают его с большим трудом: он для них почти совершенно чужой.

Сказанное станет совершенно ясным после указания, что преподавание ведется на литературном афинском диалекте новогреческого языка в то время, как местные говоры имеют свои вкорененные веками особенности. *И эти особенности нельзя считать “неправильностями”, так как всякое развитие всякого языка закономерно и обусловлено в конечном счете окружающей социальной и экономической обстановкой»*¹⁸ (курсив наш. – Авт.).

Намагаючись об'єктивно відтворити особливості етнокультурного життя етнічних громад впродовж коренізації, слід зауважити, що бездоганний з наукового погляду цей підхід при запровадженні його в життя виглядав як утопічний. По-перше, він вимагав збільшення строку навчання в школах нацменшин з урахуванням роботи початкової школи на місцевій («...в повному розумінні слова, рідній, мові»¹⁹) та поступового переходу в старшій школі на димотику; по-друге, потребував багаторічної колективної праці мовознавців та адаптації новогрецького алфавіту з огляду на слов'янські впливи на приазовські говори, що набувало додаткової складності в світлі курсу на латинізацію мов.

В.Шевченко не гірше за інших розуміла проблематичність задоволення етнокультурних потреб, зокрема, в галузі мовної практики, нечисленних етнічних громад, але вона вважала себе не в праві ігнорувати їхню специфіку²⁰. Однією з перших серед науковців вона поставила проблему етнокультурного виживання малих народів в умовах посилення державного впливу на процеси мовного обміну і творення.

Що ж до мови маріупольських греків, то вона продовжувала жити, але знов-таки, як до революції російською, так тепер димотикою, витіснена до сфери побуту. Але «повсякденне життя людей – це та стихія, яку повністю не здатне контролювати навіть тоталітарне суспільство... Повсякденне життя – це народне життя. Народ найповніше виражає себе в просторово-часовому континуумі і найвище цінує її серед усіх вартостей світу»²¹. Якщо брати до уваги це визначення – грецька людність України красномовно виявила своє ставлення до реформаторських спроб тогочасного уряду.

«Націоналізована» школа, зважаючи на гостроту згаданих проблем від початку свого існування потрапила під перехресний вогонь запеклої критики.

Розмови про «примусову євреїзацію» стали специфічною ознакою коренізації в УСРР. Вони розпочалися з перших її кроків і не припинялися до кінця 30-х рр., час від часу набуваючи гучного суспільного резонансу. Про них йшлося, зокрема, в статті Ю.Ларіна «Об извращениях при проведении национальной политики»²².

Республіканський партійно-радянський загаль пов'язував небажання євреїв віддавати дітей до національних шкіл переважно з недоліками пропаганди й агітації. Єврейські бюро пропонували посилити агітацію на користь розбудови єврейських шкіл. Сьогодні зрозуміло, що опір батьків радянській версії єврейської школи був викликаний низкою взаємообумовлених факторів. По-перше, в ньому проявлялося небажання російськомовного єврейства повертатися в лоно національної культури. Це саме про них Ю.Ларін писав: «Вони є людьми російської культури, хоча єврейської національності»²³. (Вони ж, до речі, складали й авангард антиукраїнізаційного руху, наполягаючи на розширенні сфери застосування російської мови). По-друге, значне упередження в середовищі єврейства щодо радянської школи виникало внаслідок низької якості освіти і неясних перспектив її продовження²⁴. По-третє, непримиренну позицію до радянської школи зайняли прихильники традиційної духовної освіти та

поборники івриту, які розглядали «їдишизацію» як глум над єврейською духовною та культурною спадщиною.

Аналогічні стереотипи етнокультурної поведінки більшою чи меншою мірою відзначалися в усіх етнічних громадах. Найбільш очевидними вони були в середовищі німців, поляків, молдаван, греків. Не відразу і далеко не повсюдно запропонована більшовиками модель народної освіти, незважаючи на її загальнодоступність, була прийнята етнічними громадами. Аж до середини 30-х рр. суспільний опір її запровадженню залишався досить відчутним і був тим більшим, чим більш штучними і незрозумілими були реформістські заходи радянських освітян та суттєвішою релігійність громад.

Боротьба між прихильниками їдишу та івриту вкрай дестабілізувала культурне життя єврейської громади, незважаючи на високий сукупний рівень традиційної освіти в її середовищі. Перехід радянського уряду на позиції захисту і заохочування їдишу прискорив десекуляризацію єврейського культурного життя в його радянському варіанті, проте не зняв проблему як таку. Правильність курсу на витіснення івриту з культурного життя радянських євреїв доводили аж до середини 30-х рр. 9 травня 1934 р. в Києві відбулася чергова Нарада з єврейського мовознавства, скликана НКО, Інститутом єврейської пролетарської культури ВУАН і редакцією газети «Дер Штерн». Виступаючи на ній, заступник наркома освіти А.Хвиля вкотре закликав боротися проти «клерикальних, старих гебраїстичних елементів, що вже давно віджили і тільки засмічують єврейську мову, уможливаючи єврейським націоналістичним, сіоністичним елементам дурманити певні шари єврейської людності»²⁵. Прагнення ізолювати єврейство від сіоністського впливу вочевидь проглядало в роботі радянських функціонерів і привело до деформацій мовного життя єврейства оскільки позначилося на праці науково-дослідних установ по унормуванню сучасної єврейської мови та перетворенню її на літературну мову радянських євреїв. Уже 1937 р. Р.Смаль-Стоцький зазначав, що київські науковці, формуючи усталений літературний варіант їдиш, усвідомлено замінювали слов'янські запозичення словами німецького походження, через що літературна мова їдиш ставала чужою для пересічного єврея²⁶.

Внаслідок внутрішньої суперечливості освітянської реформи різняться й сучасні оцінки їдишизації радянської школи. Одні дослідники (О.Бистрицька, В.Матвеев) вважають, що завдяки їй саме УСРР стала країною, де остаточно сформувалася широко розповсюджена єврейська літературна мова їдиш. Інші (Л.Килимник, О.Ткаченко) наголошують, що в такий спосіб більшовики скерували культурний розвиток євреїв неприродним шляхом, оскільки вважають іврит провідним етнозберігаючим та консолідуючим фактором єврейського етногенезу.

Так само неоднозначною є оцінка діяльності більшовиків по вирішенню мовних проблем інших етнічних громад. Залишається фактом, що більшість рішень у цій галузі приймалася поспіхом в обхід зауважень нечисленних на той час мовознавців та істориків і визначалася перш за все політичними чинниками.

Два з половиною роки відвела історія на спробу реформувати болгарський правопис: 16 червня 1933 р. Всеукраїнська нарада з питань болгарського правопису скасувала ухвалу колегії Наркомосу УСРР від 30 листопада 1930 р. Намагаючись скорегувати відмінності між розмовною мовою українських болгар та власне болгарською мовою шляхом спрощення правопису, українські освітяни збільшили розрив між мовною практикою болгар України та «стамболійським» правописом Болгарії, врешті вкрай ускладнивши культурний обмін між ними²⁷. В стан глибокої хронічної пропасниці завели етнокультурне життя греків УСРР спроби реформування новогрецької мови та переведення освіти в урумських селищах на кримсько-татарську мову²⁸. Великі проблеми супроводжували розбудову молдавської школи. Досить сказати, що 1925 р. питання про видання молдавської газети і складання першого молдавського букваря вирішувалися паралельно, водночас відбувалися й гарячі дискусії про шрифт нової абетки.

Чи не найбільше поспіхом прийнятих рішень супроводжувало латинізацію мов з арабською писемністю. Слід зауважити, що впродовж 20-х рр. в освітянських та культурних колах відчутного поширення набули настрої на користь повної латинізації мов, поширених у межах СРСР. Досить високі освітянські чини всерйоз захоплювалися цією ідеєю і підраховували дивіденди, отримані б у такому разі на економії поліграфічного обладнання. Неабияку підтримку знайшли ці утопічні плани в радикальних верствах населення. «Ультралівим заскоком» назвав М.Скрипник ідею переведення на латинську абетку їдишу²⁹. Нагадаємо, що й ідея латинізації української писемності остаточно була відкинута лише 1927 р. на Всеукраїнській правописній конференції.

Характерним відбитком настроїв на користь спрощення культури мовлення, уніфікацію мов був випадок, описаний М.Скрипником³⁰. Влітку 1930 р. до наркома за підтримкою звернулися представники есперантського гуртка з Донбасу. В розмові з'ясувалося, що гуртківці не володіли ані українською, ані есперанто, отож, розмови про «есперантську теорію про анаціональність і про анаціональну есперантську культуру» на перевірку прикривали собою невігластво та безкультурність, що наскрізь просякали радикально налаштовану частину постімперського суспільства. Ці настрої не отримали вирішального впливу на поступ культурної розбудови в республіці, але вплив їх у цілому можна охарактеризувати як деструктивний.

Низка архівних джерел свідчить про те, що мізерна частка нацменпрацівників та освітян була свідомо проблем, що супроводжували розбудову національної школи. Історія коренізації освітянської справи у 20-х рр. знає багато прикладів безвідповідального адміністрування у вирішенні питання мови викладання. Приміром, 23 лютого 1926 р. (протокол № 4, § 3) Колегія НКО ухвалила «для греків-елінців завести нову грецьку абетку, а для греків-татар – кримсько-татарську абетку з огляду на цілковиту подібність (виділено нами. – Авт.) цих двох мов»³¹. Працівники НКО не лише не знали, що тоді ще не існувало кримсько-татарської абетки, а й те, що мови згаданих народів суттєво різнилися

поміж собою. І тут «пролеткультівський ентузіазм» переважив усі інші аргументи. Ідея створення нової абетки для східних народів вже набула великого політичного змісту, вона розглядалася як захід просунення пролетарської революції на Схід. У цьому контексті вирішувалося й питання латинізації кримсько-татарської мови. Її латинізація була розпочата 1927 р. і була розроблена Б.Чобан-заде в межах програми створення нової турецької абетки³² (яка, до речі, в самій Туреччині розпочалася в листопаді 1928 р.).

3 березня 1928 р. Раднацмен НКО УСРР вирішив створити спеціальну комісію «... для вивчення питання транскрипції для друкованих видань турецько-татарською (виділено нами. – *Авт.*) мовою»³³. Як видно з протоколу (№24) засідання Раднацмену від 3 серпня 1928 р., комісія не була створена і до опрацювання питання не приступила. Тим не менш доповідна записка ЦКНМ до Раднацмену НКО УСРР, датована 2 серпнем 1928 р., рекомендувала перевести перші шкільні групи Маріупольщини та Сталінщини на греко-татарську мову з початку 1928/29 навчального року. Ставка робилася на придбання навчальної літератури у Криму (де, за відомостями ЦКНМ, латинізація розпочалася роком раніше³⁴). Маріупольську та Сталінську окрінспектури освіти зобов'язали розробити п'ятирічний план татаризації греко-татарських шкіл. З цією ж метою пропонувалося в тому ж серпні організувати двотижневі учительські курси «... для вивчення латинізованої кримсько-татарської писемності»³⁵. Яким чином окрінспектури мали виконати ці настанови, де вони могли взяти фахівців, нарешті, яким коштом зібрати вчителів у переддень відкриття шкіл, не кажучи вже про те, чи можна було опанувати латинізовану «греко-татарську писемність» впродовж двох тижнів – про це в доповідній записці не йшлося. Такою ж формальною була постанова «... забронювати 15 місць у Педвузах для греко-татар України», оскільки фахової підготовки для них тоді ще не існувало³⁶, а сама урумська мова була білою плямою для мовознавців³⁷.

Постанова ЦВК та РНК СРСР «Про нову латинізовану абетку народів арабської письменності Союзу РСР» за підписами Голови ЦВК СРСР Г.Мусабекова та Голови РНК СРСР В.Шмідта датована аж 7 серпня 1929 р. Як бачимо, заповзятливі українські чиновники від освіти значно раніше за вирішення питання в середовищі величезних мас тюркомовних народів намагалися нав'язати радянській школі непродумані, неузгоджені рішення, які не могли підкріпити ані теоретично, ані фінансово, ані організаційно.

Не менше проблем виникало на місцевому рівні. Далеко не всі місцеві нацменпрацівники, на відкуп яких було віддане питання про вирішення мови викладання у національних школах, були спроможні аналізувати надзвичайно складну етнокультурну ситуацію. Втім власний досвід коренізації початкової освіти приводив їх до цілком зважених висновків. Так, ст. інспектор Зінов'євської окрінспектури освіти Будак відзначав (1926 р.) «захоплення як нацменшостей, так і керівників радянських, освітніх та інших організацій переведенням в життя нацполітики, будування на підставі цього захоплення утопічних планів,

як-то відразу ж розв'язання нацпитання на всі 100 %... Таку важливу систематичну, послідовно організовану роботу, як забезпечення вимог нацменшостей, зрозуміли як тимчасову кампанію»³⁸, – констатував нацменінспектор.

В результаті так звана «молдаванізація шкіл» (ще – «надмолдаванізація»), яку намагалися «революційним шляхом» здійснити впродовж 1924–1926 рр., перетворилася на румунізацію, яку самі молдавани³⁹ сприйняли як «примусовий захід радянської влади»⁴⁰. Румунізовані школи Зінов'євщини полопалися як мильні бульбашки за відсутністю навчальної літератури і викладачів, а молдавське населення вороже заперечувало коренізацію школи як таку, обстоюючи переведення шкіл на російську мову.

Наприкінці 20-х рр. знов актуалізувалося й активно дебатовалося освітянами питання збільшення строку навчання в нацменшколах на один рік⁴¹, але тепер його причини крилися в площині непристосованості навчальних програм до фактичної багатомовності навчального процесу та занедбаності мовного питання як такого.

Впродовж досліджуваного етапу найгострішою проблемою, що гальмувала реформаторські потуги більшовицького уряду, була відсутність спеціалістів, спроможних здійснювати життєві мовознавчі студії в середовищі етнічних громад. За словами звіту Всеукраїнської Філії Центрвидаву в 1926–1927 рр. видавництво не опублікувало жодного аркушу чеською та грецькою мовами саме внаслідок «... відсутності авторів та культурних сил, спроможних робити переклади на ці мови»⁴².

Мовознавці зі свого боку констатували нездатність розмовних мов селянських етнічних меншин адекватно і швидко обслуговувати потреби громад у суспільно-політичному та культурному просторі радянської України. А уряд між тим, здавалося, не докладав жодних зусиль для вивчення мов та їхньої стабілізації. Нагадаємо, що 1924–1933 рр. стали часом великої праці по створенню сучасних словників української мови, які заклали ґрунт для поглиблення українізації. Відповідної праці в середовищі етнічних меншин не здійснювалося, хоча збирання й видання словників є базою мовного розвитку і не лише в освітній царині.

Революційний ентузіазм, бажання вирішити проблеми, які визрівали століттями, методами червоногвардійської атаки сформували величезний розрив, а надалі і конфлікт між запитами держави та здатністю громад до сучасного мовотворення, ґрунтований на пересічно низькому освітньому рівні населення. Непереборною перепорою на шляху освітянських нововведень залишалися відсутність мовознавчих досліджень і відповідного методичного супроводження. «Складно зробити письмевими не лише учнів, – занотовано в протоколі засідання молдавської секції Зінов'євської окружної конференції вчителів нацменшин (8 квітня 1929 р.), – а й самого себе за відсутності граматики»⁴³. Величезні зусилля впродовж 20-х рр. спрямовувалися на адаптацію

друкованої продукції до розмовної мови етнічних громад, але вони були не завжди професійними і вдалими.

Серед безлічі проблем, що постали перед етнічними громадами в контексті коренізації та перманентної зміни пріоритетів суспільно-політичного життя найбільшою була проблема етнокультурної, зокрема, мовної консолідації; тиражування пограничних мовних типів, проблема суржику як така. Остання була характерною, але не специфічною ознакою етнокультурного життя України. Формування перехідних, мішаних, вульгаризованих мовних типів характерне для всіх мов, тим більше тих, що не мають постійного виходу на суспільну сферу, законсервовані рамками побутового вжитку. Мови повсякчас стикаються між собою, зазнаючи постійної зміни функціональних сфер.

У підоснові цих процесів перебувала вимушена двомовність (багатомовність) етнічних громад України у сукупності з пересічно низьким освітнім рівнем населення. Завдання збереження власної етнічної ідентичності ускладнювалося схильністю етносів до культурної дифузії – українізації, русифікації, полонізації і т. і. Тоді як держава сподівалася на революційне прискорення процесів етнокультурного розвитку, яке радикали уявляли як досить швидке злиття національних культур в єдину пролетарську культуру, етнічним громадам, здавалося, колосального напруження сил і болісного ламання стереотипів коштувало пересічне подолання неписьменності власною та українською мовами.

Практика запровадження коренізації освітньої справи у 20-і рр. поставила перед освітянами безліч проблем, серед яких визначення мови навчання посідало чи не центральне місце. Саме їй (на прикладі російсько-українського суржику) була присвячена друга частина опублікованої в журналі «Більшовик України» промови М.Скрипника на I Всеукраїнській конференції працівників культурно-освітніх установ національних меншин України (травень 1931 р.). Він, зокрема, намагався охарактеризувати з мовознавчої точки зору сутність пограничних мовних типів⁴⁴. М.Скрипник визначив суржик як «мішану, ламану мову»⁴⁵. Стосовно носіїв суржику рекомендації наркома освіти були наступними: «... Ніяк не можна переводити з тими дітьми навчання тією самою ламаною й мішаною мовою... Не можна також для кожного окремого містечка й селища, для кожної окремої групи населення, іноді для кожної окремої дитини окремим “діалектом” писати підручники... Це значило б калічити дітей і позбавити їх усякої перспективи дальшого навчання. За базу навчання може бути лише певна мова, що має певну виразність, а не мовна мішанина, що її характер для майже кожної людини своєрідний і не має ніякої загальності»⁴⁶.

Врешті в Україні запанували настанови, ухвалені Всеросійською нарадою із загального навчання серед нацменів: «Рідною мовою для дітей, безперечно, є та мова, якою вони говорять у сім'ї, у своєму повсякденному оточенні. Школа всією своєю роботою, виходячи з цієї рідної мови, має вести дітей до загальнонаціональної літературної мови і їй навчати»⁴⁷.

Досить проста на перший погляд теза стала камінням спотикання для місцевих освітян та радянської бюрократії, оскільки чисельність дітей, у яких мовна та національна ідентифікація не співпадали чи були пограничними, зростала з року в рік. Отже, проблема визначення мовних орієнтирів посеред множини мовних типів, що гостро стояла в українсько-російських етноконтактних зонах, була ще більш актуальною в середовищі етнічних меншин і стала вирішальним чинником розвитку освіти в їхньому середовищі впродовж коренізації.

Процеси активізації мовного життя етнічних громад впродовж 20-х рр. настигли набрати сили, а з початку 30-х рр. перейшли до фази стагнації. Визначальний вплив на них справляла несприятлива суспільно-політична ситуація, перш за все наступ на українізацію. Виступ у пресі Н.Кагановича зі статтями «Проти “народництва” в мовознавстві (Куди йде українська літературна мова?)», «Мовна теорія українського буржуазного націоналізму» започаткував згортання попередньої стратегії мовознавчих досліджень в Україні. Усталена за М.Скрипника орієнтація на народну мову, як основу літературної мови Радянської України, була проголошена консервативною і шкідливою («фронтальний наступ класового ворога»). Невдовзі потому розпочалася ревізія тільки-но започаткованих мовних програм у середовищі етнічних меншин. Від закидів проти проявів буржуазного націоналізму в питаннях реформування молдавської і турецької мов оновлених в 1933–1934 рр. уряд УСРР перейшов до згортання мовознавчих студій по всіх напрямках. Логічне своє завершення ця лінія отримала вже наприкінці 30-х рр. У 1938 р. значно збільшилася кількість годин на вивчення російської мови у школах України, тоді ж (наприкінці березня) на кирилицю перевели молдавську мову, 1939 р. – кримсько-татарську, а після великого терору кінця 30-х рр. не лишилося й згадок ані про національні школи етнічних меншин, ані про їхні мовні проблеми.

З позицій сьогодення деякі науковці схильні вважати буксування радянської освітньої реформи в її національному варіанті проявом некомпетентності більшовицького уряду. Заради безстороннього погляду на проблему слід відзначити, що це дійсно певною мірою відповідає дійсності, але, основоположні причини цього не усвідомлені й не переборені навіть сьогодні. На перешкоді розбудови радянської школи національними мовами, як не парадоксально, стояли величезні проблеми у самих національних мовах. Висвітлюючи розвиток національної освіти, історики коренізації, як правило, абстрагуються від того, що мови українських етнічних громад не становили однорідного культурного комплексу. Навіть у культурно розвинених громадах, які послуговувалися писемними мовами і мали давні освітянські традиції, існували величезні культурні проблеми. Мовознавчі студії в середовищі етнічних громад з'ясували, що *практично кожне національне село було осередком певної мовної говірки*, а розуміння запроваджуваної в національній школі літературної «національної мови» внаслідок архаїзації мовних типів було вкрай складним. Саме ця обставина,

яка створювала очевидний розрив між повсякденною мовною практикою етнічних громад і напрямком розвитку освітянської справи в їхньому середовищі, заклала ґрунт для певного «конфлікту культур», який врешті відвертав громади від радянських освітянських експериментів.

Не підйомною для радянської національної школи, що, нагадаємо, існувала переважно в сільській місцевості, стала ноша багатомовності. Повсякденна практика навчального процесу передбачала паралельне запровадження в роботу шкіл місцевого діалекту та національної літературної мови (з першого класу), української (з 3-го класу), російської (факультативно з 4-го класу), іноземної мови – на загальних підставах⁴⁸. Наступною великою і перспективно вкрай негативною проблемою, яка визрівала на ґрунті запровадження в школах етнічних меншин фактичної багатомовності, було природне «суржування» мов. У обставинах заборони вільного культурного обміну громад з країнами виходу, обмеженого і певною мірою штучного внутрішнього культурного середовища Країни Рад, відсутності сучасних засобів масової інформації ця проблема цілковито віддавалася на відкуп особистості вчителя і визначалася його особистісними характеристиками. З цього приводу В.Жирмунський свого часу писав: «... Тільки свідоме ставлення вчителя до діалекту дитини, як головного джерела помилок у розмові та в правописі може допомогти правдиво і по-сучасному поставити викладання мови»⁴⁹ і, додамо, повсякденну мовну практику як таку.

Обставини діяльності переважної більшості освітніх установ етнічних меншин протягом 20-х – першої половини 30-х рр. можна охарактеризувати як хронічно кризові. Неврегульованість мовознавчих аспектів шкільної реформи, протиставлення офіційної лінії думкам і побажанням широких суспільних верств привели школи етнічних меншин у стан акультурації, що спричиняло деструктивний вплив на всі суміжні сфери духовного життя. В цих обставинах етнічні громади виявилися як ніколи беззахисними перед натиском асиміляційних процесів.

Проблема невизначеної мовної орієнтації, звичайно, відображала низький рівень політизації етнічних меншин УСРР, які перебували переважно в оборонній позиції. Навіть найбільш політично активна громада – єврейська – виявилася дезінтегрованою в мовному питанні. Боротьба між поборниками іврити та їдишу, вміло переведена більшовиками у соціально-класову площину, вирішилася на користь останнього. А між тим вирішити мовне питання без участі власне етносів, або, принаймні, національно свідомих шарів було неможливо.

Тим більш гальмівним чинником реформаторських спроб більшовицького керівництва виступала пасивна чи негативна позиція так званої національної інтелігенції, переважно русифікованої. Про неї ще на початку століття М.Ольгін (М.Новомиський) писав: «Факт состоит в том, что для наших интеллигентов идиш пока что не является родным языком. Каждый из нас ... имел возможность убедиться в том, что пламенные ораторы, выступающие за развитие и процветание литературы на языке идиш, многие недели не обращаются к нему. Я никогда не

встречал интеллигента, который говорил бы на идиш в своем собственном доме с женой и детьми... Несмотря на восторги некоторых из нас по поводу развития литературы и культуры на идиш, она еще не стала нашей потребностью, мы еще не слились с ней, и во всем, что мы делаем в этой области, заметен внутренний надлом»⁵⁰.

Перспективно негативну роль відіграла також непоступлива позиція М.Скрипника, а в його особі й НКО, стосовно коренізації школи. На закиди щодо невідповідності, непродуманості, відсутності матеріальної бази коренізації останній 1930 р. відповідав: «Що таке підручники...? Це матеріальна база українізації... Але дозвольте мені запитати вас: коли нам доводилось воювати підчас громадянської війни голодним, роздягнутим, босим і кормити собою вошей, як би ми тоді поставились до того, коли б ми одержали наказ наступати, брати Перекоп, а тут нам би говорили: дай спочатку взуття, а потім Перекоп... Таке наше ставлення щодо питання матеріального забезпечення. Спочатку Перекоп, а потім – життя й одежа. Інакше не може бути»⁵¹.

Поверховість суджень і уявлень радянських функціонерів у сукупності з невідповідним рівнем національної свідомості етнічних меншин та їхньою ментальною залежністю від материнських етносів зіграли злий жарт з радянськими освітніми реформами. Вирішення мовної проблеми невіддільне від етнічного самоусвідомлення. Як цілком слушно (стосовно української мови в статті «Струве і українське питання») ще 1912 р. зауважував В.Жаботинський, з філологічного погляду не можна встановити різницю між мовою і діалектом. Якщо спільнота вважає себе окремою нацією, то вона буде нестримно прагнути до створення нової і повноцінної культури своєю мовою, навіть коли вона мінімально відрізняється від панівної.

Рівень національної свідомості власне етнічних меншин не відповідав рівню модернізаційних завдань, що перед ними поставила радянська влада. Отож, громади перетворилися на об'єкт «реформи згори». Як засвідчує світова практика, вони також можуть бути успішними (Туреччина, Ізраїль, Греція), але за умови довгостроковості і наступності державних програм по частковій або повній мовній переорієнтації суспільства. Саме цього фактору бракувало освітянським експериментам 20-х – 30-х рр.

¹ Жирмунский В.М. Национальный язык и социальные диалекты. – М., 1934.

² Доля національних мов в Советській Росії. – Варшава, 1937.

³ Красовицкая Т.Ю. Власть и культура. Исторический опыт организации государственного руководства национально-культурным строительством. – М., 1993; *Її ж.* Модернизация России: Национально-культурная политика 20-х годов. – М., 1998.

⁴ Shevelov G.Y. The Ukrainian Language in the First Half of the Twentieth Century (1900–1941). Its State and Status. – Massachusetts, 1989.

⁵ http://radchuk.novamova.com.ua/tum/lang_conf_16.htm.

⁶ http://radchuk.novamova.com.ua/tum/lang_conf_16.htm.

- ⁷ Місінкевич Л.Л. Єврейська і польська національні меншини Поділля (20 – 30-ті рр. ХХ століття). – К., 2001; *Новохатько Л.М.* Національний аспект доктрини «соціалістичної реконструкції» (спроба історико-теоретичного переосмислення). – К., 1997; *Його ж.* Проблеми соціально-економічного і культурного розвитку України в контексті національної політики (20–30-ті рр. ХХ ст.). – К., 1998; *Бистрицька О.Б.* Розвиток системи освіти національних меншин в Україні у 1917–1939 рр.: Дис... канд. іст. наук. – Х., 1998; *Дизанова А.В.* Развитие национальных культур в Украине в 20-е гг. (На материалах южного региона): Дис... канд. ист. наук. – Одесса, 1992; *Черкаський А.В.* Національно-культурне будівництво на півдні України у 20-ті роки: Дис... канд. іст. наук. – Одеса, 1994; *Обидьонова О.В.* Культурні процеси серед національних меншин в Донбасі в 20–30-ті роки ХХ століття // Історичні і політологічні дослідження. – Донецьк, 1999. – №1–2. – С.90–97; *Рябошапко Л.* Правове становище національних меншин в Україні (1917–2000). – Львів, 2001 та ін.
- ⁸ Національні меншини України: політико-правовий аспект / М.Панчук (керівник), В.Войналович, О.Галенко та ін. – К., 2000.
- ⁹ Там само. – С.134.
- ¹⁰ Там само.
- ¹¹ *Якубова Л.* Еллінізація приазовських греків (середина 20-х – 30-і роки) – мовно-культурний аспект // Записки історико-філологічного товариства Андрія Білецького. – К., 1998. – Випуск II. – С.87–99; *Її ж.* Мовна проблема та її вплив на етнокультурне життя українських греків (середина 20-х – 30-ті рр. ХХ ст.) // УІЖ. – 2004. – №2. – С.121–132; №4. – С.82–90.
- ¹² Всесоюзний перепис людности 1926 року. Том XI. Українська Соціалістична радянська республіка. Підсумки по республіці. Полісся. Відділ I. Національність, рідна мова, вік, письменність. – М., 1929. – С.8–11.
- ¹³ Згідно з сучасними дослідженнями найвищою частка мовно-українізованих є серед поляків, чехів і словаків. Див.: Етнонаціональні процеси в Україні: історія та сучасність / О.Б.Беренштейн, Н.А.Зінкевич, В.Т.Зінич та ін.; за ред. В.І.Наулка. – К., 2001. – С.95.
- ¹⁴ *Скрипник М.О.* Перебудовними шляхами (Проблема культурного будівництва національностей України): Доповідь на I Всеукраїнській конференції культурно-освітніх робітників нацменшостей. 20 травня 1931 р. // Більшовик України. – 1931. – №13–14. – С.26.
- ¹⁵ Класифікація В.Жирмунського. Див.: Інститут рукопису НБУ ім. В.Вернадського (далі – ІР НБУВ). – Ф.Х. – Спр.1054. – Арк.16.
- ¹⁶ *Теохаріди Т.Ю.* Грецька військова колонізація на півдні України наприкінці ХVІІІ та початку ХІХ століття (Поселення під м. Одесою) // Вісник Одеської комісії краєзнавства при Українській Академії Наук. – Одеса, 1930. – Ч.4–5. – С.36.
- ¹⁷ До межі ХІХ – ХХ століть власне євреї називали їдиш – «їдиш-дайч», «жаргон», або ще «мамелошн», тобто «материнська мова», яка вважалася побутовою й нижчою за «лошн колеш», тобто «святу мову» – іврит.
- ¹⁸ Архів Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнології НАНУ (далі – АІМФЕ). – Ф 7–4/18. – Арк.2.
- ¹⁹ Там само.

- ²⁰ На її думку димотика та приазовські грецькі говори відрізнялися подібно українській та російській мовам // АІМФЕ. – Ф. 7–4/18. – Арк.3.
- ²¹ Етнос і соціум. – К., 1993. – С.16.
- ²² Ларин Ю. Об извращениях при проведении национальной политики // Большевик. – 1926. – № 23–24. – С.50–58; 1927. – №1. – С.59–69.
- ²³ Його ж. Об извращениях при проведении национальной политики // Большевик. – 1926. – № 23–24. – С.51.
- ²⁴ З цього приводу Ю.Ларін зазначав, що «... з однією єврейською мовою далеко не підеш навіть у господарстві, не кажучи вже про науку». Він же вважав, що коренізація обмежує можливості єврейської молоді користуватися вищими навчальними закладами «в усьому їхньому різноманітті». Див.: Ларин Ю. Об извращениях при проведении национальной политики // Большевик. – 1926. – № 23–24. – С.52–53.
- ²⁵ Вісті ВУЦВК. – 1934. – 10 травня.
- ²⁶ Феллер М. Схожість і відмінність мов української та ідиш в аспекті суржику / Мовні конфлікти і гармонізація суспільства // http://radchuk.novamova.com.ua/tum/lang_conf_16.htm
- ²⁷ Центральний державний архів громадських об'єднань України. – Ф.1. – Оп.20. – Спр.6213. – Арк.14. – Спр.6222. – Арк.26.
- ²⁸ Докладніше див.: Якубова Л.Д. Мовна проблема та її вплив на етнокультурне життя українських греків (середина 20-х – 30-ті рр. ХХ ст.) // УІЖ. – 2004. – №2. – С.121–132; №4. – С.82–90.
- ²⁹ Скрипник М.О. Перебудовними шляхами (Проблема культурного будівництва національностей України). – С.37.
- ³⁰ Скрипник М. Есперантизація чи українізація // Комуніст. – 1930. – 19 червня.
- ³¹ Бюлетень Народного Комісаріату Освіти УСРР. – 1926. – №4 (22). – С.13.
- ³² Національні меншини України: політико-правовий аспект. – С.171.
- ³³ Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (далі – ЦДАВО України). – Ф.413. – Оп.1. – Спр.353. – Арк.51.
- ³⁴ Згодом з'ясувалося, що відомості ці, м'яко кажучи, не цілком відповідали дійсності. На початку 1927 р. поширенням латинської абетки в середовищі татар Криму займалися лише добровільні гуртки. Офіційні видання, в тому числі й Наркомпросу Кримської АР, друкувалися на спрощеному тюркському алфавіті. Хоча в 1927/28 навч. р. в радянських кримсько-татарських шкіл була арабська абетку замінили латинським алфавітом, остаточний перехід на новий алфавіт був здійснений лише на початку 30-х рр. Див.: ЦДАВО України. – Ф.413. – Оп.1. – Спр.174. – Арк.67.
- ³⁵ Там само. – Спр.353. – Арк.14.
- ³⁶ Греко-татарський сектор був відкритий при Маріупольському педтехнікумі 1930 р.
- ³⁷ Це, до речі, не було секретом для ЦКНМ. 7 пункт згаданої доповідної записки просив Укрнауку «... вивчити питання про те, до якої з існуючих у Криму говірок (степу. – Середньої полоси, передгірної, гірської) належить греко-татарська мова України». Див.: ЦДАВО України. – Ф.413. – Оп.1. – Спр.353. – Арк.14.
- ³⁸ Національні процеси на Кіровоградщині у 20-х рр. ХХ ст.: Збірник док. і матеріалів / Авт.-упоряд. Л.Маренець та ін. – Кіровоград, 2004. – С.128.
- ³⁹ Які, до речі, й нині ще не визначилися зі своєю етнокультурною ідентифікацією.

⁴⁰ Там само. – С.235.

⁴¹ Там само. – С.243.

⁴² ЦДАВО України. – Ф.413. – Оп.1. – Спр.491. – Арк.2.

⁴³ Національні процеси на Кіровоградщині у 20-х рр. ХХ ст. – С.242.

⁴⁴ Там само. – С.34.

⁴⁵ *Скрипник М.О.* Перебудовними шляхами (Проблема культурного будівництва національностей України). – С.32–33.

⁴⁶ Там само. – С.33.

⁴⁷ Цит. за: *Сергійчук В.І.* Етнічні межі і державний кордон України. – К., 2000. – С.21.

⁴⁸ ЦДАВО України. – Ф.413. – Оп.1. – Оп.88. – Арк.72.

⁴⁹ ІР НБУВ. – Ф.Х. – Спр.1059. – Арк.4.

⁵⁰ Цит. за: *Иоффе Э.* К вопросу о взаимовлиянии славянских и еврейских языков и литератур // Доля єврейської духовної та матеріальної спадщини в ХХ ст.: Зб. наук. праць: матеріали конференції, 28–30 серпня 2001 р. – К., 2002. – С.194–195.

⁵¹ *Скрипник М.* Нові лінії в національно-культурному будівництві. – Харків, 1930. – С.31–32.