



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

Tempus Joint Project 530360-TEMPUS-1-2012-1-GE-TEMPUS-JPCR

**DIMTEGU – Розвиток та впровадження освітніх програм
мультилінгвальної підготовки вчителів в університетах
Грузії та України**

**DIMTEGU – Development and Introduction of Multilingual
Teacher Education Programs at Universities of Georgia and Ukraine**

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ТА АНГЛІЙСЬКА МОВА ХРЕСТОМАТІЯ

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
Є24

*Грант-холдер проекту:
Тбіліський державний університет імені Іване Джавахішвілі*

The reader contains papers on topical problems of European bilingualism and the significance of the English language.

The target readership is teachers, headmasters of schools, methodologists, professors and students of higher educational institutions, as well as all those interested in problems of bilingualism and bilingual education.

А 43 **Європейський мультилінгвізм та англійська мова : хрестоматія /**
ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛІРА, 2016. – 211 с.
ISBN 978-966-383-759-8

Хрестоматія містить праці з актуальних проблем європейського білінгвізму та значимості англійської мови.

Хрестоматія буде корисною для вчителів, керівників шкіл, методистів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, а також для всіх, хто цікавиться сучасними дослідженнями в галузі білінгвізму і білінгвальної освіти.

**УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73**

© Автори статей, 2016
© Дніпропетровський
національний університет
імені Олеся Гончара, 2016
© ЛІРА, 2016

ISBN 978-966-383-759-8

Передмова

Європа є мультилінгвальною в тому розумінні, що європейські країни говорять різними мовами. «Багатомовна Європа» (БМЕ) – проект, який реалізує Британська Рада в співпраці з Національними інститутами культури Європейського Союзу (EUNIC) й мережею зацікавлених європейських партнерів і складає основу її місії із встановлення культурних зв'язків. Проект БМЕ є частиною зобов'язань щодо підтримки міжкультурного діалогу й різноманітності в Європі, різноманітності, що виявляється у величезному розмаїтті й багатстві мов, що їх ми спостерігаємо навколо нас, де б ми не проживали. Представлено погляди на концептуалізацію англійської мови в мультилінгвальній Європі. Наголошується ефективність методики викладання англійської мови як міжнародної, що передбачає розвиток білінгвальної компетенції в учнів різних мовних оточень, що відповідає сучасному варіантові англійської мови, що задовольняє місцеві мовні потреби та поважає місцеву культуру навчання. У запропонованих нарисах розглянуто особливості мультилінгвізму впродовж життя людини: як вивчаються мови на різних етапах розвитку, чому це так і як скористатися цим знанням, щоб ефективніше інтегрувати мови в наше життя. Пояснено, як треті мови відрізняються від мов з погляду того, як вони вивчаються.

Збірка буде корисною для вчителів, керівників шкіл, методистів, студентів вищих навчальних закладів.

ЗМІСТ

ЄВРОПЕЙСЬКІ ІНСТИТУЦІЇ, ЩО СПРИЯЮТЬ РОЗВИТКУ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ ТА ПЛЮРИЛІНГВІЗМУ	
<i>Гуус Екстра та Кутлай Йазмур</i>	5
АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК МІЖНАРОДНА МОВА	
<i>Сандра Лі МакКей</i>	32
КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ ЄВРОПИ	
<i>Барбара Сайдлхофер</i>	63
АНГЛІЙСЬКА МОВА – ЗАГРОЗА ДЛЯ ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ	
<i>Джуліан Хаус</i>	79
МОВИ ПРОТЯГОМ УСЬОГО ЖИТТЯ	
<i>Трейсі Токухама-Еспіноса</i>	98
ПРОГНОЗУВАННЯ ДОЛІ МОВ	
<i>Вільям Ф. Маккі</i>	187

ЄВРОПЕЙСЬКІ ІНСТИТУЦІЇ, ЩО СПРИЯЮТЬ РОЗВИТКУ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ ТА ПЛЮРИЛІНГВІЗМУ

Гуус Екстра та Кутлай Йагмур

Мовне різноманіття є ключовою властивістю європейської ідентичності, тому інституції ЄС у Брюсселі й Рада Європи, що базується в Страсбурзі, займаються активним упровадженням мовної освіти й поширенням мультилінгвізму/плюрилінгвізму. Основними агенціями з мовної освіти в цих двох інституціях є *підрозділ з мультилінгвальної політики* при Генеральному директораті з освіти й культури Європейської комісії й *підрозділ з питань мовної політики* при Директораті освіти Ради Європи. Результатом роботи цих двох агенцій є важливі рішення, хартії та конвенції, що випускаються відповідними компетентними органами. Баєтенс Бердсмор (BaetensBeardsmore, 2008) у своїй праці пропонує ретельний огляд минулої діяльності ЄС та РЄ у галузі розвитку мовної освіти.

Пошукова сторінка щодо питань мультилінгвізму на сайті <http://europa.eu/> містить ключові документи різними мовами, упорядковані за п'ятьма рубриками: документи щодо політики ЄС, інформаційні брошури, звіти, дослідження та опитування. На сайті РЄ www.coe.int запропоновано публікації у сфері розроблення політики, інструментів і стандартів, а також із питань розвитку мов у шкільній освіті, мігрантів тощо, звіти конференцій та інформацію про окремі дослідження.

У програмних документах РЄ розрізняють поняття плюрилінгвізму як мовної компетенції (здатності користуватися більше ніж однією мовою) та мультилінгвізму як наявності різних мов у певному географічному регіоні. У ЄС термін «мультилінгвізм» застосовують на позначення обох вищевказаних понять (іноді уточнюючи, що йдеться, наприклад, про «мультилінгвізм індивіда»). У цьому звіті використовують обидва терміни: і мультилінгвізм, і плюрилінгвізм.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ (ЄС)

У межах ЄС кожна з країн-членів сама відповідає за власну мовну політику. Інституції ЄС, згідно з «принципом субсидіарності», відіграють лише координаційну роль у цій сфері. Їхня функція полягає у сприянні співробітництву між державами-членами й створенню загальноєвропейського виміру в національних мовних політиках. Упродовж багатьох років питання мультилінгвізму залишається в центрі уваги в діяльності трьох органів, що є складовими частинами політичної структури ЄС: *Ради Європейського Союзу, Європейської комісії (ЄК) та Європейського парламенту.*

Мовна політика ЄС спрямована на захист мовного різноманіття й стимулювання мовного навчання задля збереження культурної ідентичності та забезпечення соціальної інтеграції громадян, а також з огляду на те, що особи, які володіють багатьма мовами, мають переваги й можуть скористатися освітніми, професійними та економічними можливостями, створеними в об'єднаній Європі. Мультилінгвальна політика керується метою, визначеною Радою ЄС у Барселоні в 2002 році щодо вдосконалення формування базових навичок, зокрема, шляхом навчання бодай двох іноземних мов із дуже раннього віку – концепція, яка, у свою чергу, базується на основоположній *Білій книзі викладання й навчання* 1995 року, де утверджується необхідність володіння двома європейськими мовами для кожного громадянина ЄС. Крім того, у Барселоні було започатковано створення так званого «індикатора мовної компетенції».

У 2003 році ЄС взяв на себе зобов'язання провести 45 нових акцій для заохочення державних, регіональних та місцевих органів влади працювати в напрямі «суттєвої поступової зміни в сприянні вивченню мов та мовному різноманіттю». Перше в історії ЄК Комюніке з питань мультилінгвізму, *«Нова рамкова стратегія мультилінгвізму»*, було прийнято в листопаді 2005 року, а пізніше було запропоновано план дій під назвою *«Сприяння вивченню мов та мовній різноманітності»*. У Комюніке ЄК (2005 р.) визначено три головні напрями мультилінгвальної політики ЄС:

- забезпечення всім громадянам доступу до законодавства, процедур та інформації ЄС їхньою рідною мовою;
- наголошення на важливій ролі мов та мультилінгвізму в сучасній європейській економіці, а також пошук подальших шляхів для розвитку цієї тенденції в майбутньому;
- заохочення всіх громадян до вивчення й спілкування більше ніж однією мовою задля покращення взаєморозуміння та комунікації.

Важливість питання багатомовності для ЄК була підкреслена на початку 2007 року рішенням призначити спеціального єврокомісара Леонарда Орбана керувати портфелем проєктів, а після призначення головою Єврокомісії Баррозу в 2009 році ці обов'язки увійшли до повноважень комісара в справах освіти, культури, мультилінгвізму та молоді. Під керівництвом комісара Орбана у 2008 році було підготовлено Комюніке *«Мультилінгвізм: надбання Європи та її спільне зобов'язання»*, яке визначило мовну політику як перехресну тему, що впливає на всі інші політичні питання ЄС. Зазначений документ визначає необхідні кроки для того, щоб мовна різноманітність створила передумову солідарності й процвітання. Дві головні цілі політики впровадження мультилінгвізму було визначено так:

- підвищення рівня обізнаності щодо цінності мовної різноманітності й можливостей, які вона створює для громадян ЄС, а також сприяння усуненню бар'єрів у міжкультурному діалозі;
- надання всім громадянам реальної можливості опанувати спілкування двома мовами, окрім рідної мови.

Країнам-членам було запропоновано запроваджувати більш широкий спектр мов у систему освіти, починаючи з раннього віку й включаючи освіту для дорослих, а також сприяти підвищенню значення й подальшому розвитку мовних навичок, набутих поза межами офіційної системи освіти. Більше того, ЄК наголосила на своїй рішучості засобами відповідних програм та ініціатив ЄС зробити ідеї багатомовності «ближчими до громадян».

У Робочому документі персоналу Комісії (2008 рік), який додається до

вищезазначеного Комюніке ЄК, наведено детальний огляд поточних заходів ЄС на підтримку розвитку мультилінгвізму. Комюніке ЄК від 2008 року здобуло позитивну оцінку та було схвалено в резолюціях як Ради ЄС (2008), так і Європейського Парламенту (2009), які наголосили на необхідності культивувати принципи дожиттєвого навчання, конкурентоспроможності, мобільності, працездатності й придатності до працевлаштування. У 2011 році ЄК прозвітувала про свої досягнення, починаючи з 2008 року, надавши повний перелік дій та заходів ЄС у цій царині. Було також запропоновано *«Рамкову стратегічну програму європейського співробітництва в галузі освіти та професійної підготовки»* (ET 2020), у якій мовну освіту визначено як пріоритетний напрям розвитку, а спілкування іноземними мовами – однією з восьми ключових компетенцій, необхідних для покращення якості й ефективності освіти та професійної підготовки. До переліку ключових навичок також увійшли спілкування рідною мовою, посередництво й міжкультурне розуміння.

У звіті підкреслюється вирішальне значення мовних навичок для ініціативи *«Актуальні завдання у формуванні нових навичок та створенні нових робочих місць»*, оскільки вони розширюють можливості працевлаштування. Вони також є необхідною передумовою для мобільності, а відтак для успішної реалізації нової флагманської ініціативи *«Молодь у русі»*. У більш широкому контексті потенціал мовних навичок полягає в їхній спроможності стимулювати та полегшувати впровадження в життя права громадян ЄС на вільне пересування та проживання на території країн-членів, а також сприяти заохоченню громадян до реалізації їхнього права на пересування між країнами як невід'ємного складника більш широкого спектра прав, наданих громадянам відповідно до законодавства ЄС.

Головним джерелом статистичних даних щодо вивчення та викладання мов у ЄС є опитування, що проводяться інформаційними мережами *Еврідіка* (*Eurydice*) та *Євробарометр* (*Eurobarometer*). Найважливішими для нас під час підготовки анкет для дослідження галузей початкової та середньої шкільної

освіти в межах проекту БМЄ були такі звіти, як *«Ключові дані з викладання мов у школі в Європі»* (Eurydice, 2008 рік, оновлена версія звіту 2005 року), *«Інтеграція дітей іммігрантів у школах в Європі»* (Eurydice, 2009), а також два звіти Євробарометру з мовних навичок європейських громадян та їхніх установок щодо мов (Eurobarometer, 2001 та 2006 роки). Вищезазначений звіт до ЄК (Strubelletal., 2007) також містить ключові дані щодо показників залучення учнів до вивчення мов у початкових, середніх та старших класах шкільної освіти в країнах ЄС. Більше того, у цьому звіті подано аналіз міжнаціональних результатів і тенденцій, а також висновки й ціла низка влучних рекомендацій щодо предмета дослідження.

Питання щодо конкретної кількості осіб, які вивчають мови, а також шкільних іспитів і типів мовних компетенцій можуть бути включені до складу подальших версій анкет проекту БМЄ. За нагоди ми намагатимемося поєднувати зусилля зі збору даних для поточного проекту БМЄ з проектами *Європейської служби мовного моніторингу* (ELM) та *Європейських оглядів мовних компетенцій* (ESLC) відповідно (див. веб-сайти цих двох проектів для ознайомлення з актуальними роботами). У проекті ELM основну увагу приділено аналізу офіційних державних мов; він передбачає особливий напрям, присвячений аналізу застосування офіційних державних мов як мов викладання й на рівні вишів порівняно з англійською мовою. У центрі уваги проекту ESLC були, перш за все, компетенції учнів в англійській, французькій, німецькій, італійській та іспанській, що вивчаються як перша та друга іноземні мови в останньому класі молодшої школи чи на другому році навчання в старших класах залежно від конкретного освітнього контексту. Перший звіт проекту ESLC, який було нещодавно подано на розгляд ЄК (2012), містить відомості щодо майже 54 000 учнів, включених у дослідження в 14 країнах-учасниках. Не враховуючи конкретні навчальні програми, було розроблено спеціальні стандартизовані тести, які дозволяли оцінювати навички читання, аудіювання та письма в кожній із п'яти відповідних мов за шкалою *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами* (CEFR). Результати дослідження в межах

проекту ESLC демонструють загально низький рівень компетенцій у першій та другій іноземних мовах, що їх аналізували протягом тестування. Результати відрізняються в різних країнах, обраних мовах і мовних навичках, що оцінюються.

Основною програмою на підтримку мультилінгвізму, яку ЄК фінансує протягом 2007-2013 рр., є *Програма дожиттєвого навчання* (LLP), що збирає під своєю егідою різноманітні європейські ініціативи з освіти та професійної підготовки й має загальний обсяг фінансування майже 7 мільярдів євро за останні сім років. Програма LLP є наступницею програми «Сократ» (*Socrates*), яку було реалізовано протягом 1994-2006 років. Вона складається з чотирьох підпрограм, кожен з яких спрямовано на окремий сектор освіти, а саме: «Коменіус» / *Comenius* (школи), «Еразм» / *Erasmus* (вища освіта), *Леонардо да Вінчі* / *Leonardo da Vinci* (професійно-технічна освіта та підготовка) й *Грундтвіг* / *Grundtvig* (освіта для дорослих). На додачу до цих чотирьох підпрограм реалізується загальна міждисциплінарна програма, що займається так званою «Ключовою діяльністю» (КА) з мовних питань. Також започатковано програму «Жан Моне» (*Jean Monnet*), яка спрямована на підтримку викладацької, дослідницької й аналітичної діяльності з питань Європейської інтеграції у вищих навчальних закладах усього світу.

Однією з конкретних цілей програми LLP є сприяння мовній освіті та лінгвістичному різноманіттю. Пропозиції щодо мовних проектів, мереж та інших видів діяльності, орієнтованих на мовну галузь (наприклад, пов'язаних із мобільністю учнів/студентів, викладачів та працівників), можна подавати на розгляд із метою отримання додаткового фінансування з боку різноманітних європейських фондів під час реалізації різних частин цієї програми. Предметом цієї програми є вивчення та підтримка всіх можливих мов: офіційних, державних, регіональних, а також мов національних меншин та мігрантів. Програма «Багатомовна Європа» користується додатковою фінансовою підтримкою в межах програми КА2 («Мережі»).

РАДА ЄВРОПИ (РЄ)

Заснована 5 травня 1949 року, Рада Європи (РЄ) є міжурядовою організацією, членами якої є 47 держав, зокрема 27 держав Європейського Союзу.

Місією РЄ є впровадження принципів захисту прав людини, парламентської демократії та верховенства права. Ці глибинні цінності покладені в основу її діяльності в усіх галузях, включаючи мовну політику, яка формується в трьох окремих, але й взаємодоповнювальних площинах організаційної роботи: *конвенціях, рекомендаціях і технічних інструментах*.

Європейська культурна конвенція заохочує держави до підтримки вивчення мов, історії та цивілізаційних надбань одна одної. *Європейська соціальна хартія* гарантує право працівників-мігрантів та їхніх родин на вивчення мови (мов) країни перебування й підтримує організацію належного викладання рідної мови працівників-мігрантів їхнім дітям.

Дві конвенції РЄ безпосередньо стосуються європейських стандартів упровадження й захисту мовного різноманіття та мовних прав. Це *Європейська хартія регіональних мов або мов меншин* і *Рамкова конвенція про захист національних меншин*. Хартія становить культурний інструмент, розроблений для захисту й розвитку регіональних та/або міноритарних (меншини) мов як складника культурної спадщини Європи, що наразі перебуває під загрозою або зазнає дискримінації. Вона передбачає спеціальні заходи на підтримку застосування цієї категорії мов в освіті та засобах масової інформації, а також дозволу на їх використання в адміністративно-правовій галузі, суспільно-економічному житті й культурній діяльності. У Рамковій конвенції визначено умови, які необхідно створити для того, щоб особи, які належать до національних меншин, змогли підтримувати й розвивати власну культуру, зберігаючи найважливіші елементи власної ідентичності, зокрема свою релігію, мову, традиції й культурну спадщину тощо.

Держави, які ратифікували ці конвенції, підлягають моніторингу на предмет виконання відповідно взятих на себе зобов'язань.

Рекомендації РЄ є авторитетними твердженнями з приводу принципів і відповідних заходів щодо їх реалізації, які адресовані органам державної влади, але не є юридично зобов'язувальними. Нижче наведено деякі з найважливіших із них з огляду на цілі та завдання цього проекту:

- *Рекомендація № R(98)6 Комітету міністрів «Про сучасні мови»* (Рада Європи, 1998 рік), у якій наголошується на важливості впровадження міжкультурного діалогу та плюрилінгвізму як ключових цілей мовної політики і пропонуються конкретні заходи для кожного освітнього сектора, а також для загальної організації початкової підготовки й підвищення кваліфікації педагогічного складу. У додатку до цієї рекомендації наведено всебічне, для кожного освітнього сектора, визначення заходів упровадження плюрилінгвізму як базової мети в загальній концепції мовної освіти в усіх державах-членах РЄ.
- *Рекомендація 1383 (1998) Парламентської Асамблеї Ради Європи «Про лінгвістичну диверсифікацію»*, у якій стверджується, що «Мовне різноманіття Європи є дорогоцінним культурним надбанням, що потребує збереження та захисту» й «отже, у державах-членах РЄ має бути запроваджено викладання більш широкої кількості сучасних мов; це сприятиме тому, що всі європейські громадяни володітимуть не лише англійською, а й іншими європейськими й світовими мовами поруч із власною державною та, у відповідних випадках, регіональними мовами».
- *Рекомендація 1539 (2001) Парламентської Асамблеї Ради Європи «Про європейський рік мов»*, у якій держави-члени закликають до «дотримання та подальшого розвитку ініціатив РЄ щодо мовної політики, які стосуються впровадження плюрилінгвізму, культурного різноманіття й розуміння між народами та націями», а також «заохочення всіх європейців до набуття певних навичок спілкування декількома мовами, наприклад, шляхом розвитку нових диверсифікованих методик, адаптованих до індивідуальних потреб...».
- *Рекомендація Rec (2005)3 Комітету міністрів «Про вивчення мов сусідніх*

країн у прикордонних районах», яка спонукає держави-члени до «застосування принципів плюрилінгвальної освіти, зокрема шляхом створення умов, що дозволяють навчальним закладам у прикордонних районах гарантувати чи, якщо потрібно, впроваджувати викладання й застосування мов сусідніх країн на всіх рівнях разом із вивченням культур цих країн, що є тісно пов'язаним із процесами мовного навчання».

- *Рекомендація 1740 (2006) Парламентської Асамблеї «Про місце рідної мови в шкільній освіті»*, у якій молодих європейців заохочують до вивчення власної рідної (чи основної) мови, коли вона не є офіційною мовою країни, де вони проживають, водночас нагадуючи їм про їхній обов'язок вивчати офіційну державну мову країни, громадянами якої вони є.
- *Рекомендація № R (2008) 7 Комітету міністрів «Про застосування Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами (CEFR) і впровадження плюрилінгвізму»*, у якій окреслено загальні принципи та заходи, що мають бути імплементовані компетентними органами, які відповідають за мовну освіту на національному, регіональному та місцевому рівнях, а також конкретні заходи щодо розробки мовної політики, навчальних програм, підручників і систем оцінювання успішності, а також належної підготовки педагогічного складу.

«Технічними» інструментами в галузі мовної освіти зазвичай є документи довідкового характеру, що в жодному разі не є нормативними вимогами, бо використовуються як опорні рекомендації для політиків та методистів, які можуть бути реалізовані шляхом їх адаптації відповідно до конкретного освітнього контексту й потреб. До подібних інструментів належать, зокрема, широкоживані *Загальноєвропейські компетенції володіння мовами (CEFR)*, *Європейський мовний портфель (ELP)*, рекомендації з розробки політичних норм та принципів й ціла низка інших практичних інструментів, розроблених за програмами Підрозділу з питань мовної політики у Страсбурзі та Європейського центру сучасних мов у м. Грац, Австрія.

Загальноєвропейські компетенції володіння мовами (2001) було

розроблено для впровадження плюрилінгвальної освіти як гнучкий інструмент, який легко використовувати в кожному з конкретних контекстів застосування. У CEFR запропоновано загальну основу для розробки й порівняння навчальних програм, підручників, курсів та екзаменаційних завдань із другої/іноземної мови в аспекті дожиттєвого навчання в динамічному плюрилінгвальному середовищі. Створені в процесі наукових досліджень і широкої консультативної роботи, CEFR пропонують практичний інструментарій, який дозволяє формувати конкретні цілі та завдання, що їх має бути досягнуто на кожному з послідовних етапів навчання, й здійснювати оцінку успіхів у спосіб, який уможливорює порівняння результатів між різними країнами. Останнє дозволяє сформулювати базис для взаємного визнання мовних компетенцій між країнами, сприяючи в такий спосіб розвитку освітньої та професійної мобільності. Вони набувають все ширшого застосування в реформуванні державних освітніх програм і міжнародних консорціумах із питань гармонізації сертифікатів мовної освіти в країнах Європи та поза її межами й наразі опубліковані понад ніж 35 мовами в усьому світі.

Європейський мовний портфель (2001) є особистим документом, у якому ті, що вивчають чи вивчали ту чи іншу мову в школі або поза її межами, можуть описувати чи аналізувати власний досвід мовно-культурного навчання. Цей документ є власністю особи, яка вивчає відповідну мову. У Портфелі оцінюються всі компетенції незалежно від рівня або того, чи їх отримано в системі формальної освіти чи поза її межами. Методологію оцінки ув'язано з CEFR.

Довідник з розробки політики мовної освіти в Європі (2007) є аналітичним інструментом, що може виконувати роль довідкового документа у формальній розробці або реорганізації політики мовного навчання з метою впровадження плюрилінгвізму та диверсифікації в такий спосіб, щоб відповідні принципи й рішення були послідовними й логічно пов'язаними між собою. У Рекомендаціях плюрилінгвізм розглядається як єдина компетенція, яка потенційно поєднує декілька мов, передбачаючи зазвичай різні рівні володіння

ними, як «комунікативна компетенція, що поєднує всі знання й мовний досвід і є результатом взаємозв'язку та взаємодії різних мов».

Вищезазначені інструменти формування політики було розроблено Відділом з питань мовної політики (тепер Підрозділ з питань мовної політики), який нещодавно започаткував спеціалізовану електронну *Платформу ресурсів та посилань з питань багатомовної та міжкультурної освіти* (www.coe.int/lang). На цьому веб-сайті не обмежуються лише тематикою сучасних іноземних мов; тут містяться посилання на матеріали з питань класичних мов, мов мігрантів і, що є дуже важливим, мов шкільного навчання. Це стосується, зокрема, таких мов, як німецька в Німеччині й шведська у Швеції, які викладаються як шкільні предмети й одночасно використовуються як засіб викладання інших шкільних предметів (ураховуючи ключову роль мови в здобутті знань з усіх дисциплін). Ця Платформа є відкритим динамічним ресурсом, що містить систему дефініцій, контрольних посилань, описів та ключових слів/ідентифікаторів, вказівок на різноманітні дослідження та належні практичні методики, що пропонуються до уваги держав-членів для подальшого застосування в процесі розробки політичних норм та принципів, що забезпечують рівний доступ до якісної освіти, ураховуючи власні потреби, ресурси та культуру освіти.

Окрім Платформи, створено також спеціальні *Рекомендації з розробки та імплементації навчальних програм плюрилінгвальної та міжкультурної освіти*, які наразі випробовуються на ефективність у різних секторах формальної освіти. Ці Рекомендації створені з метою сприяти покращенню впровадження цінностей та принципів плюрилінгвальної та міжкультурної освіти у викладанні всіх мов: іноземних мов, регіональних мов та мов національних меншин, класичних мов і мов шкільного навчання. Вони дають загальну картину головних аспектів і принципів створення та/або покращення навчальних програм, а також педагогічних та дидактичних методик, що відкривають шлях до максимально повного досягнення головної мети із забезпечення багатомовної та міжкультурної освіти.

У роботі РЄ багатомовну та міжкультурну компетенцію розглядають як здатність використовувати репертуар, набутий із різних лінгвокультурних джерел, для комунікаційних потреб чи взаємодії з особами з інших середовищ та контекстів, одночасно збагачуючи його (цей репертуар). У багатомовній та міжкультурній освіті беруть до уваги репертуар мов і культур, пов'язаних із цими мовами, який засвоєно індивідами під час навчання, формального за шкільною програмою чи в інший спосіб, а саме: шкільних мов (як навчального предмета та засобу викладання), регіональних мов/мов національних меншин, сучасних іноземних і класичних мов, а також мов іммігрантів. У РЄ заохочують до застосування холістичного підходу, що сприяє синергії у вивченні мов, підвищує ефективність взаємодії та координації зусиль між викладачами та дозволяє влучно використовувати взаємообмін різноманітними компетенціями між учнями.

Роботу РЄ з мовної освіти координують *Підрозділ з питань мовної політики* (LPU) у Страсбурзі та *Європейський центр сучасних мов* (ECML) у м. Грац, Австрія.

Під егідою LPU здійснюються проекти міжурядової кооперації в межах відповідної програми Керівного комітету з питань освітньої політики та практики (CDPPE).

LPU став піонером міжнародної кооперації з питань мовної освіти, працюючи в цьому напрямі з 1957 року, виступаючи каталізатором інноваційного розвитку й надаючи унікальну загальноєвропейську платформу для обговорення пріоритетів мовної політики для всіх держав-членів. У результаті реалізації програм LPU створено цілу низку рекомендацій та резолюцій Комітету міністрів і Парламентської Асамблеї РЄ, що знаменували надання масштабної політичної підтримки її інструментам та ініціативам з мовної політики. Згодом LPU у співробітництві з Європейською комісією було організовано *Європейський рік мов у 2001 році*, цілі й завдання якого продовжують поширювати та реалізовувати шляхом проведення щорічного *Європейського дня мов* (www.coe.int/edl).

LPU також надає державам-членам експертну допомогу в проведенні оглядів та аналітичних досліджень політики з питань мовної освіти й бере участь у розробці політичних норм та принципів у галузі освіти національних меншин. Зокрема, її останній проект стосується безпосередньо мов шкільного навчання (ураховуючи потреби учнів, що походять із незаможних чи бідних родин, а також дітей мігрантів) у ширшому контексті багатомовної та міжкультурної освіти, а також мовної політики, пов'язаної з соціальною інтеграцією дорослих мігрантів.

Програми LPU доповнюються відповідними проектами *Європейського центру сучасних мов* (ECML), створеного за умовами Розширеної часткової угоди Ради Європи в 1994 році в місті Грац (Австрія). На сьогодні цю Часткову угоду підписала тридцять одна держава.*

Місією ECML є впровадження новаторських підходів і поширення належних практичних методик мовного навчання та викладання. Під егідою Центру проводять чотирирічні програми, що включають низку проектів, організованих у співробітництві з європейськими експертами в галузі мовної освіти. Результатом цієї проектної роботи стала розробка практичних, «наближених до реального життя» методичних комплектів для викладачів, довідників, рекомендацій та інтерактивних веб-сайтів, таких як *Європейський портфель майбутнього вчителя мов* (EPOSTL), перекладений 13 мовами і взятий на озброєння в багатьох програмах педагогічної підготовки в Європі (<http://epostl.ecml.at>), а також *Базові принципи мовно-культурного навчання на основі плюралістичних підходів* (CARAP), які показують, як підтримувати розвиток багатомовних та міжкультурних компетенцій учнів під час шкільних занять (<http://carap.ecml.at>). ECML також розробив низку інструментів, пов'язаних із практичним застосуванням Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами (CEFR) та Європейського мовного портфеля (ELP), які

* Албанія, Андорра, Вірменія, Австрія, Боснія і Герцеговина, Болгарія, Хорватія, Кіпр, Чеська Республіка, Естонія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Ісландія, Ірландія, Латвія, Ліхтенштейн, Литва, Люксембург, Мальта, Чорногорія, Нідерланди, Норвегія, Польща, Румунія, Словацька Республіка, Словенія, Іспанія, Швеція, Швейцарія, «Колишня Югославська Республіка Македонія».

покликані задовольнити відповідні специфічні потреби мовознавців і педагогів, що працюють у мультилінгвальних середовищах. З усіма публікаціями ESML можна безкоштовно ознайомитись на веб-сайті Центра (www.ecml.at).

Під час створення анкет та питальників для аналітичних досліджень у межах проекту БМЄ ми зверталися до ключових резолюцій, конвенцій, рекомендацій і комюніке ЄС та РЄ, які сприяли розвиткові політичних норм/принципів і практичних методик упровадження мульти-/плюрилінгвізму. У Таблиці 1 наведено загальний огляд документів, опрацьованих нами на етапі підготовки до проекту. Із переліком головних тем, а також зразком анкети можна ознайомитись на веб-сайті проекту БМЄ. Під час ознайомлення із наведеними документами слід розрізняти Раду ЄС (голови держав і урядові міністри) і Раду Європи: це дві окремі інституції.

Таблиця 1. Перелік документів ЄС та РЄ, що їх використовували під час розробки анкети для проекту БМЄ

Документи Європейського Союзу	Документи Ради Європи
Резолюції/Висновки Ради ЄС – Рішення Європейського Парламенту і Ради про Європейський рік мов у 2001 р. (2000 р.). – Висновки президії Європейської Ради в Барселоні (2002 р.). – Висновки щодо мультилінгвізму (травень 2008 р.). – Резолюція про європейську стратегію мультилінгвізму (листопад 2008 р.). – Висновки про стратегічні межі	Конвенції – Європейська культурна конвенція (1954 р.). – Європейська хартія регіональних мов або мов меншин (ECRML, 1992 р.). – Рамкова конвенція про захист національних меншин (1995 р.). – Європейська соціальна хартія (у ред. 1996 р.).

європейського співробітництва в галузі освіти та навчання – ET 2020 (2009 р.). – Висновки про мовні компетенції для підвищення мобільності (2011 р.).	
Резолюції Європейського Парламенту – Резолюція про впровадження вивчення іноземних мов та мовного різноманіття (2001 р.). – Резолюція про європейські регіональні мови та маловживані мови (2003 р.). – Резолюція про мультилінгвізм: надбання Європи та її спільне зобов’язання (2009 р.).	Рекомендації Комітету Міністрів – Рекомендація № R (2005)3 «Про вивчення мов сусідніх країн у прикордонних районах». – Рекомендація № R (82)18 «Про сучасні мови» (1982 р.). – Рекомендація № R (98)6 «Про сучасні мови» (1998 р.). – Рекомендація CM/Rec (2008)7 «Про застосування Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами (CEFR) і впровадження плюрилінгвізму».
Комюніке Європейської комісії – Комюніке 2005 р.: «Нова рамкова стратегія мультилінгвізму». – Комюніке 2008 р.: «Мультилінгвізм: надбання Європи та її спільне зобов’язання». – Зелена книга 2008 р.: «Міграція та мобільність: Виклики та нагоди для освітніх систем ЄС».	Рекомендації Парламентської Асамблеї – Рекомендація 1383 (1998) «Про лінгвістичну диверсифікацію». – Рекомендація 1539 (2001) «Про європейський рік мов у 2001 році». – Рекомендація 1598 (2003) «Про захист мов жестів у державах-членах Ради Європи». – Рекомендація 1740 (2006) «Про місце рідної мови в шкільній освіті».

Зовнішні звіти – Заключний звіт Експертної групи вищого рівня з мультилінгвізму (2007 р.). – «Мови роблять бізнес»: «Мови допомагають компаніям працювати краще»; Бізнес-форум із питань мультилінгвізму (2008 р.).	Зовнішні звіти – Від мовного різноманіття до плюрилінгвальної освіти: Довідник з розробки політики мовної освіти у Європі (BeaccoandByram, 2007). – Рекомендації з розробки та імплементації навчальних програм плюрилінгвальної та міжкультурної освіти (Beaccoetal., 2010).
	Інструменти для викладання і навчання – Загальноєвропейські компетенції володіння мовами (CEFR) (2001 р.).¹ – Європейський мовний портфель (ELP) (2001 р.). – Базові принципи мовно-культурного навчання на основі плюралістичних підходів (FREPA) (2012 р.): http://carap.ecml.at. – Європейський портфель майбутнього вчителя мов (2007 р.): http://epostl2.ecml.at.

¹ Розроблений для впровадження плюрилінгвальної освіти як інструмент, що легко адаптується до різних контекстів застосування, CEFR Ради Європи надають спільну основу для розробки й порівняння навчальних програм, підручників, курсів та екзаменаційних завдань з других/іноземних мов у перспективі динамічного дожиттєвого навчання.

ТРИМОВНА ФОРМУЛА Й ПЛЮРИЛІНГВІЗМ

Ідею мультилінгвізму з позиції тримовності захищав не лише ЄС. ЮНЕСКО прийняло термін «мультилінгвальна освіта» в 1999 році (*Резолюція 12 Генеральної конференції*), маючи на увазі використання в освітніх цілях

принаймні трьох мов, а саме: рідної мови, регіональної або державної мови та мови міжнародного спілкування. Ще в 1950-ті роки уряд Індії запропонував план багатомовної освітньої політики, який передбачав викладання предметів рідною мовою, регіональною або державною мовами, мовою хінді як такою, що використовується для загального спілкування, і однією з класичних мов – санскритом, палі, арабською чи перською. Після перегляду в 1961 році пропозиція дістала назву «формула трьох мов» (ФТМ), що передбачала використання регіональних мов у викладанні. Зокрема, викладання мовою хінді в регіонах, де вона не була вживаною, або будь-якою іншою мовою Індії в регіонах, де розмовляють мовою хінді, а також викладання англійською або будь-якою іншою європейською мовою.

У так званій «Білій книзі» (1995) Європейська Комісія (ЄК) зробила вибір на користь тримовності для всіх громадян Європи як політичної мети. Окрім «рідної мови», кожен громадянин має вивчити принаймні дві «мови громад». Після визначення цієї політичної мети в 2002 році відбулося прийняття Радою ЄС відповідної Резолюції в Брюсселі. У той період концепція «рідної мови» використовувалась у значенні однієї з офіційних мов держав-членів. А той факт, що для багатьох мешканців Європи поняття «рідна мова» й «офіційна державна мова» не були ідентичними (ExtraandGorter 2008: 44), залишився поза увагою. Водночас поняття «мови громад» використовувалося щодо офіційних мов двох інших держав-членів ЄС. У пізніших документах ЄК згадувалась одна іноземна мова з високим міжнародним авторитетом (англійська мова свідомо не згадувалась). У 2008 р. говориться про «поцінування всіх мов»:

У сучасному контексті підвищення мобільності та міграції оволодіння державною мовою/мовами є фундаментальним чинником успішної інтеграції та активної діяльності в суспільстві. Унаслідок цього неносії мови мають включити одну з мов приймаючої країни до своєї комбінації «один-плюс-два».

До того ж, і в нашому суспільстві існують невикористані мовні ресурси: різні рідні мови та мови, якими спілкуються вдома, у місцевих та сусідських громадах. Усі вони мають бути більш високо оцінені. Наприклад,

діти з різними рідними мовами – чи з країн ЄС, чи з третіх країн – потребують викладання мови навчання як другої мови, а з іншого боку, вони можуть мотивувати своїх однокласників до вивчення інших мов і відкриття нових культур.

Із метою забезпечення більш тісних зв'язків між громадами Консультативна група Єврокомісії з питань мультилінгвізму та міжкультурного діалогу («Група інтелектуалів за міжкультурний діалог», 2008) розробила концепцію «мови особистого вибору», що потребує подальшого розгляду.

Хоча Рада Європи не визначає точну кількість мов для вивчення, саме вона була першопрохідцем у заохоченні до вивчення мов та у формуванні плюрилінгвізму з раннього віку, водночас постійно наголошуючи на необхідності шанувати всі мови. Вона також визначила цікаві перспективи, висунувши ідею про змінні й часткові навички.

На підставі Резолюції 1969 року про підсилення сучасної програми викладання мов для Європи й Рекомендації 814 (1977), РЄ розробила у 1982 році Рекомендацію R/M 82 (18). Вона закликає всі держави-члени, наскільки це можливо, забезпечити всім представникам їхнього населення доступ до ефективних засобів вивчення мов інших держав-членів (або інших громад у межах їхніх країн), а також заохочувати до викладання, крім державної мови, щонайменше однієї європейської мови або мови, що функціонує у відповідній області, дітям від десяти років або з віку, коли вони починають відвідувати середню школу. Рекомендація також закликала держави створити умови для вивчення «максимально можливого широкого спектра мов». У цих рекомендаціях РЄ також бере до уваги потребу в робітниках-мігрантах і закликає створити для них умови, необхідні для того, щоб:

набути достатньої кількості знань про громаду, що їх приймає, аби бути спроможними відіграти активну роль у виробничій, політичній і соціальній сферах життя цієї громади, а також щоб допомогти дітям мігрантів отримати гідну освіту й підготувати їх до переходу від навчання

до працевлаштування, щоб вдосконалювати свою рідну мову і як інструмент освіти, і як інструмент культури, а також для підтримки й поліпшення їхніх зв'язків з рідною культурою.

У наступній ключовій рекомендації Комітету міністрів, CM/R 98(6), РЄ закликала європейців досягти певного ступеня комунікативних здібностей у низці мов. Вона попросила держави-члени зробити це шляхом диверсифікації мов, що пропонуються, а також ставити цілі, що відповідають кожній мові. Йдеться, серед іншого, про модульні курси та курси, що мають на меті розвиток часткових навичок.

В одній з останніх рекомендацій РЄ, CM/Rec (2008) 7E, йдеться про застосування *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами (CEFR)* і впровадження плурилінгвізму в країнах-членах.

Докладний огляд та аналіз політики ЄС у галузі мультилінгвізму було зроблено в 2008 році (Cullenetal., 2008). У цьому огляді зазначено, що все ще існує значне небажання або опір щодо додаткового вивчення мов – крім англійської. Цей погляд підтверджується даними Євростату за 2009 рік, які демонструють суттєве зростання показників вивчення англійської, але не інших мов. Лише кожний п'ятий європеєць активно вивчає додаткову мову, а мовні навички розподілені нерівномірно як географічно, так і в культурному вимірі. Більша частина видів діяльності, спрямованих на впровадження мультилінгвізму, відбувається у сфері офіційної освіти, зокрема в галузі середньої освіти. Автори (Cullenetal., 2008: iii-iv) дійшли таких головних висновків про політичні норми та політичний контекст впровадження мультилінгвізму в ЄС:

- Мультилінгвізм та мовне різноманіття іноді вступають у конфлікт із політичними програмами. Політика вивчення мов, зазвичай, підпадала під вплив «більш вагомих» пріоритетів, як-от: економічної конкуренції й мобільності ринку праці, тоді як мовне різноманіття перебувало під впливом «легших» питань, зокрема соціальної інтеграції або забезпечення прав людини. А з погляду конкретних дій політика мультилінгвізму мала

більший пріоритет порівняно з питанням мовного різноманіття.

- Дії Європейського парламенту відображають послідовні й наполегливі зусилля щодо забезпечення захисту мов меншин і підтримки мовного різноманіття. Із кінця 1970-х років Європейський парламент випустив серію документів і резолюцій, які закликають до прийняття рішень для заохочення використання мов меншин і перегляду всього законодавства співтовариства чи дискримінаційних практик щодо мов меншин, які досі існують. Проте проблема полягає в тому, що жодна з цих ініціатив не є обов'язковою для держав-членів.

УСТАНОВКИ ГРОМАДЯН ЄС ЩОДО МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ/ПЛЮРИЛІНГВІЗМУ

В одному з періодичних спеціальних досліджень ЄК «Європейський барометр» 243 (2006) отримано зріз громадської думки щодо питань, пов'язаних із мультилінгвізмом. Аналізується підтримка деяких із принципів, покладених в основу політики мультилінгвізму Комісії разом із сприйняттям респондентами ситуації у відповідних країнах чи регіонах, а також підтримка ними політики мультилінгвізму на національному рівні. Респондентам було надано п'ять тверджень, що ілюструють деякі з ключових принципів, покладених в основу політичних рішень, спрямованих на впровадження мультилінгвізму в Європі. Усі твердження, проте із різним ступенем, дістали підтримку з боку більшості європейців, як це зрозуміло з таблиці 2.

Таблиця 2. Установки щодо мультилінгвізму в Європі

(Джерело: Спеціальний звіт Євробарометру 243: 53, Європейська комісія, 2006 рік)

Твердження	Схильні погодитись	Схильні не погодитись	Не знають
1. Кожен в Європі	84%	12%	4%

має розмовляти додатково ще однією мовою.			
2. До всіх мов, якими розмовляють у ЄС, має бути однакове ставлення.	72%	21%	7%
3. Кожен у Євросоюзі має бути здатний розмовляти спільною мовою.	70%	25%	5%
4. Європейські інституції мають ухвалити для громадян Європи одну мову спілкування.	55%	40%	5%
5. Кожен у Євросоюзі має бути здатним розмовляти додатково ще двома мовами.	50%	44%	6%

Результати дослідження свідчать про те, що, тоді як переважна кількість громадян ЄС погоджується з ідеєю вивчення однієї додаткової мови, лише 50% вважають, що вивчення другої мови є завданням реальним. Значної підтримки набуло твердження, що до всіх мов має бути однакове ставлення, а також поширеним є переконання, що ми всі маємо розмовляти однією спільною мовою. Стосовно питання, чи потрібно інституціям ЄС ухвалити одну мову для спілкування, думки розділилися.

Нещодавно опубліковані результати наступного спеціального

Євробарометру за номером 386, який проводили під егідою ЄК (2012), демонструють майже аналогічні результати за кожним із наведених у таблиці 2 тверджень у відсоткових показниках (%) тих, хто (повністю) погоджується – (повністю) не погоджується – не знає: (1) 84-13-3, (2) 81-25-4, (3) 69-27-4, (4) 53-42-5 й (5) 72-25-3. Найсильнішою зміною, що відбулася за минулий час, стали більші відсотки тих осіб, хто погоджується з твердженнями (2) і (5). Зокрема збільшення кількості тих, хто погоджується з твердженням (5), свідчить про зростання підтримки трилінгвальної формули ЄК серед населення. Окрім даних суто з установок населення, у спеціальному звіті Євробарометру 386 подано повний спектр результатів останніх опитувань із питань мультилінгвізму в ЄС, а також відомості щодо застосування мов і мовних установок.

Наш проект БМЄ надає цікаву інформацію щодо ступеня впровадження барселонського принципу в освітніх системах країн або регіонів, де проходило дослідження. Він також надає інформацію про ступінь поціновування всіх мов – державної, іноземної, мови мігрантів, регіональних мов чи мов меншин як у шкільному оточенні, так і поза його межами.

Бібліографічні посилання

1. Baetens Beardsmore, H. (2008). Language promotion by European supra-national institutions. In: O. Garcia (ed.), *Bilingual Education: Multilingual and Multicultural Children and Youths in 21st Century Schools*. New York: Blackwell.
2. Ball, J. (2011). *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother tongue-based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris: UNESCO.
3. Beacco, J.C. and M. Byram (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
4. Beacco, J.C. et al. (2010). *Guide for the Development and Implementation of*

- Curricula for Plurilingual and Intercultural Education. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
5. Business Forum for Multilingualism (2008). Languages Mean Business. Companies Work Better with Languages. Brussels: European Communities.
 6. Business Platform for Multilingualism (2011). Report on the period September 2009 – June 2011. Brussels: European Commission.
 7. CILT (2006). ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. London CILT: The National Centre for Languages.
 8. Civil Society Platform on Multilingualism (2009). www.euroclio.eu/new/index.php/partners-mainmenu-530/europeancitizenship/1207-eu-civil-society-platform-on-multilingualism
 9. Commission Staff Working Document (2008). Inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism. Accompanying document to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council et al. Brussels: European Communities.
 10. Commission Staff Working Paper (2011a). An inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism – 2011 update. Brussels: European Commission.
 11. Commission Staff Working Paper (2011b). Report on the Implementation of the Council Resolution of 21 November 2008 on a European Strategy for Multilingualism. Brussels: European Commission.
 12. Commission Staff Working Paper (2011c). Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook. Brussels: European Commission.
 13. Committee of Ministers (1998). Recommendation to Member States concerning Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
 14. Committee of Ministers (2008). Recommendations to Member States on the Use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism. Strasbourg: Council of Europe.
 15. Council of Europe (1954). European Cultural Convention. Strasbourg: Council of

Europe.

16. Council of Europe (2001). A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Council of the European Union (2002a). Resolution on Linguistic Diversity and Language Learning. Brussels: European Commission.
18. Council of the European Union (2002b). Presidency Conclusions of the Barcelona European Council, 15–16 March 2002. Brussels: European Communities.
19. Council of the European Union (2008). Council Resolution on a European Strategy for Multilingualism. Brussels: European Communities.
20. Council of the European Union (2011). Council Conclusions on Language Competences to Enhance Mobility. Brussels: European Communities.
21. Cullen, J. et al. (2008). Multilingualism: Between Policy Objectives and Implementation. Brussels: European Parliament.
22. European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML) (1992). Strasbourg: Council of Europe.
23. European Commission (1995). White paper. Teaching and Learning: Towards a Cognitive Society. Brussels: European Commission.
24. European Commission (1995). White paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society. Com (95) 590 final, 29 November 1995. Brussels: European Commission.
25. European Commission (2001). Europeans and Languages. Special Eurobarometer Report 54. Brussels: European Commission.
26. European Commission (2006). Europeans and their Languages. Special Eurobarometer Report 243. Brussels: European Commission.
27. European Commission (2008). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. Multilingualism: An Asset for Europe and A Shared Commitment. Brussels: European Communities.
28. European Commission (2010). Communication from the Commission to the

European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. A New Impetus for European Cooperation in Vocational Education and Training to Support the Europe 2020 Strategy. Brussels: European Communities.

29. European Commission (2012). Europeans and their Languages. Special Eurobarometer Report 386. Brussels: European Commission.
30. European Commission (2012). First European Survey on Language Competences. Final Report and Executive Summary. Brussels: European Commission.
31. European Commission Green Paper (2008). Migration and Mobility: Challenges and Opportunities for EU Education Systems. Brussels: European Commission.
32. European Language Portfolio (ELP). Strasbourg: Council of Europe.
33. European Parliament (2003). EP Resolution with Recommendations to the Commission on European Regional and Lesser-used Languages in the Context of Enlargement and Cultural Diversity. Brussels: European Parliament.
34. European Parliament (2009). EP Resolution on Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment. Brussels: European Parliament.
35. Eurydice (2009). Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Brussels: Eurydice/European Commission.
36. Eurydice/EuroStat (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels/Luxembourg: Eurydice/EuroStat.
37. Eurydice/EuroStat (2009). Key Data on Education in Europe. Brussels: Eurydice/Eurostat.
38. Extra, G. (2010). Mapping linguistic diversity in multicultural contexts: Demolinguistic perspectives. In: J. Fishman and O. Garcia (eds.), Handbook of Language and Ethnic Identity, Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 107–122.
39. Extra, G. and D. Gorter (eds.) (2008). Multilingual Europe: Facts and Policies. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
40. Extra, G. and Yağmur, K. (eds.) (2004). Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School. Clevedon: Multilingual

Matters.

- 41.Extra, G. and K. Yağmur (2011). Report on the Pilot Studies in Poland and Spain. Berlin/Brussels: British Council.
- 42.Fishman, J. and O. Garcia (eds.) (2010). Handbook of Language and Ethnic Identity. Disciplinary and Regional Perspectives. Oxford/New York: Oxford University Press.
- 43.Grin, F. (2003). Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- 44.Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue (2008). A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages Could Strengthen Europe. Brussels: European Communities.
- 45.Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In: M. Heller (ed.), Bilingualism: A Social Approach. Basingstoke: Palgrave, 1–24.
- 46.High Level Group on Multilingualism (HLGM) (2007). Final report. Brussels: European Communities.
- 47.McPake, J. and T. Tinsley (co-ords.) (2007). Valuing All Languages in Europe. Graz: ECML.
- 48.Media Consulting Group (2007). Study on dubbing and subtitling needs and practices in the European audiovisual industry. Brussels: European Commission.
- 49.Media Consulting Group (2011). Study on the Use of Subtitling. The Potential of Subtitling to Encourage Language Learning and Improve the Mastery of Foreign Languages. Brussels: European Commission.
- 50.Nic Craith, M. (2003). Facilitating or generating linguistic diversity. The European Charter for Regional or Minority Languages. In: G. Hogan-Brun and S. Wolff (eds.), Minority Languages in Europe. Frameworks, Status, Prospects, 56–72. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- 51.OMC Group Languages for Jobs (2011). Providing Multilingual Communication Skills for the Labour Market. Brussels: European Commission.
- 52.Parliamentary Assembly (1998). Recommendation on Linguistic Diversification. Strasbourg: Council of Europe.

53. Parliamentary Assembly (2001). Recommendation on the European Year of Languages. Strasbourg: Council of Europe.
54. Parliamentary Assembly (2003). Recommendation on the Protection of Sign Languages in the Member States of the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe.
55. Parliamentary Assembly (2006). Recommendation on the Place of the Mother Tongue in School Education. Strasbourg: Council of Europe.
56. Parliamentary Assembly (2008). Recommendation on the Integration of Adult Migrants and Education. Strasbourg: Council of Europe.
57. PIMLICO Project (2011). Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs. Brussels: European Commission.
58. Poulain, M. (2008). European migration statistics: definitions, data and challenges. In: M. Barni and G. Extra (eds.), Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 43–66.
59. Reynolds, C. (2008). Sheffield's Language Education Policies. City Report. Strasbourg/Sheffield: Council of Europe/Sheffield City Council.
60. Schermer, T. (2011). Language Politics. In: B. Wolff, M. Steinbach and R. Pfau (eds.), Handbook of Sign Linguistics (to appear).
61. Strubell, M., et al. (2007). The Diversity of Language Teaching in the European Union. Final report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture. Brussels: European Communities.
62. UNESCO (2003). Recommendation Concerning the Promotion and Use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace. Paris: UNESCO.

АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК МІЖНАРОДНА МОВА

Сандра Лі МакКей

Робота починається з аналізу різних способів характеристики сучасної англійської мови. У першій частині дослідження представлено низку підходів, що окреслюють роль і значимість сучасної англійської мови. На нашу думку, варто вивчити особливості англійської мови, узявши до уваги лінгвістичну екологію та гібридність використання сучасної англійської мови. У наступному підрозділі роботи узагальнено підходи до вивчення англійської мови, а також показано взаємозв'язок процесу навчання з суспільствами, ідентичністю та технологіями. Представлено також дискусію з проблем у галузі неоднорідності теорій з навчання англійській мові. У висновках виділено принципи соціально орієнтованої педагогіки англійської мови.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

WorldEnglishes

Термінологія, яка вживається для опису особливостей сучасної англійської мови, відбиває різні підходи до використання англійської мови фахівцями певної галузі. Метою однієї з найпопулярніших теорій є опис фонологічних, лексичних та прагматичних рис сучасної англійської мови залежно від географічного регіону. Цю теорію зазвичай називають *WorldEnglishes* (Світові англійські мови). Термін *WorldEnglishes* вперше вжито в роботі Качру (Kachru, 1986) під час аналізу трьох основних типів користувачів англійської мови: 1) корінні мовці англійської – ті, для кого англійська мова є першою в повсякденному житті; 2) некорінні мовці, для яких англійська мова є другою мовою і які розмовляють так званим інституційним варіантом англійської мови; 3) некорінні мовці, для яких англійська мова є іноземною і якою вони послуговуються лише в певних галузях. Качру об'єднує представників першої групи, до яких відносить мовців із США, Сполученого

Королівства Великої Британії та Північної Ірландії та Австралії), до *внутрішнього кола (InnerCircle)*. Мовців другої групи дослідник зараховує до *зовнішнього кола (OuterCircle)*, до якого входять, наприклад, представники Філіппін та Південної Африки. Останню групу Качру називає *колом, що поширюється (ExpandingCircle)*, та відносить до нього, наприклад, мовців з Китаю та Угорщини. Качру стверджує, що представники *зовнішнього кола* розмовляють інституційним варіантом англійської мови, описуючи його таким чином:

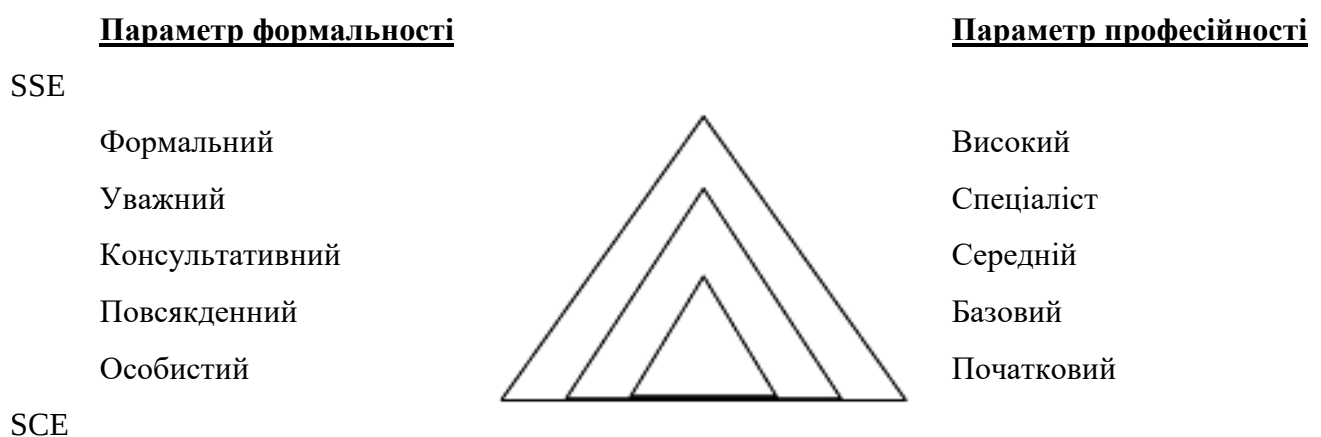
Інституційні варіанти другої мови мають довгу історію акультурації в нових культурних та географічних контекстах; ці варіанти мають цілу низку функцій у місцевих освітній, адміністративній і юридичній системах. Результат такого використання полягає в тому, що ці варіанти виокремили свій власний дискурс та особливості мовних стилів, функціонально визначили субмови, а також є засобом літературної творчості (Kachru, 1986: 19).

На думку Качру, *WorldEnglishes* розвивались ще в колишніх британських колоніях, де англійська мова функціонувала в багатьох галузях повсякденного життя, перебуваючи при цьому під впливом місцевих мов та культур. Початкова модель Качру була швидше інструментальною, а подальший розвиток англійської мови зробив цю модель детальнішою та комплекснішою.

У наш час існує велика кількість стандартизованих варіантів англійської мови – не лише в країнах зовнішнього кола у працях Качру, а й у колі, що поширюється – у дослідженнях Ловенберга (Lowenberg, 2002: 431). На думку Ловенберга, у певних внутрішньонаціональних та регіональних галузях мовного використання (наприклад, в Європі), англійська мова насправді функціонує як друга мова, але дуже часто в ній з'являються нативізовані (nativized) форми. Крім того, цей процес нативізації (nativization) спричинив не лише розвиток різних варіантів стандартної англійської мови в багатьох

країнах, але й виникнення варіантів англійської всередині однієї країни (Bamgbose, 1998). До того ж існують варіації в рівні знання англійської мови в певному соціальному контексті.

Ця ситуація призвела до того, що Пакір (Pakir, 1991), описуючи варіанти англійської мови, які функціонують у Сінгапурі, показала особливості використання англійської мови в Сінгапурі та інших країнах з погляду формальності контексту та рівня володіння мовою людини (див. Мал. 1). Вона досліджує сінгапурський варіант англійської мови за двома параметрами (базуючись на параметрах англійського білінгвізму Качру (Kachru, 1993)): параметр *професійності* та параметр *формальності*, які відбивають користувачів і принципи застосування англійської мови. Модель Пакір представлена як серія трикутників, що розширюються, які представляють різні стилі англомовних сінгапурців з різними рівнями освіти та знання англійської мови. Користувачі англійської мови, які мають вищу освіту, перебувають на вершині трикутника між параметрами формальності та професійності. Вони мають значний лексичний запас англомовних виразів і можуть «пересуватися» вздовж усього боку трикутника, який передає формальність. Ті, хто перебувають на нижніх рівнях трикутника, мають менші рівні професійності, зазвичай у них нижчий рівень освіти і вони родом з нижчих соціально-економічних шарів населення. Ці користувачі обмежені у своєму «русі» вздовж того боку трикутника, що передає формальність, і здатні розмовляти лише однією з розмовних форм сінгапурської англійської.



Мал. 1. Трикутники сінгапурської англійської Пакіра, що поширюються (SSE –

сінгапурська стандартна англійська; SCE – сінгапурська розмовна англійська) (Pakir, 1991: 174)

Основною метою інтерпретацій *WorldEnglishes* є розвиток моделі, яка б описувала плюроцентричну думку про англійську мову, яка відходить від теорії, що існує лише один стандартний варіант мови, на який рівняються всі інші. Качру (Kachru, 1983, 1992) стверджує, що англійська «змішується» з культурно-соціальними особливостями країни, у якій вона функціонує (Kachru, 1983: 140). Дослідник додає, що не можна «підганяти» варіант англійської мови до вимог та особливостей внутрішнього кола. Теорія *WorldEnglishes* прагне поставити всі варіанти англійської мови на один рівень. Хоча вона зробила значний внесок у наше сприйняття особливостей міжнародної англійської мови з урахуванням плюроцентричної природи функціонування мови, вона не описує локалізовану природу функціонування англійської мови, за якою білінгвальні / мультилінгвальні мовці використовують увесь свій лінгвістичний «репертуар» для вираження своєї місцевої / глобальної ідентичності.

Англійська мова – мова lingua franca

Останнім часом приділяється дуже велика увага аналізу взаємодії між мовцями, для яких англійська мова є другою мовою, та тими, для кого вона є мовою lingua franca (English as a Lingua Franca – ELF). Фьорс (Firth, 1996) був одним з перших, хто дав визначення поняттю ELF, наголошуючи на тому, що це мова, яка є «контактною» для людей, які не мають ні спільної мови, ні спільної (національної) культури та для яких англійська мова є іноземною мовою, обраною для комунікації (Firth, 1996: 240). Це твердження є характерним для країн, які входять до кола, що поширюється, де англійську мову вживають для ділових, політичних та академічних цілей.

Прагматичні риси

Деякі сучасні дослідження ELF фокусуються на виділенні прагматичних

рис процесу комунікації з вживанням ELF. Так, наприклад, Фьорс (Firth, 1996) провів дослідження, у межах якого зібрав матеріал з телефонних дзвінків між менеджерами з експорту та їхніми іноземними клієнтами з двох данських міжнародних торгових компаній. Як зазначає Фьорс, одна з переваг аналізу такого типу дискурсу методами конверсаційного аналізу полягає в тому, що учасник комунікації постає як *користувач мови*, а не *людина, яка розмовляє іноземною мовою*. При такому позиціонуванні мовець апріорі вважається носієм неповноцінної комунікативної компетенції, який прагне довести свій рівень до рівня «корінного мовця». Фьорс стверджує, що бесіда засобами ELF є не просто важливою, значущою, але й «нормальною».

Узагальнюючи наявні дані з прагматичного аспекту ELF комунікації, Сайдлхофер (Seidlhofer, 2004) стверджує, що непорозуміння не є частими в процесі ELF комунікації; коли вони трапляються, їх швидко вирішують, змінюючи тему або використовуючи комунікативні стратегії (перифраз та повторення).

Граматичні риси

Сучасні дослідження ELF також спрямовані на виявлення граматичних та фонологічних рис ELF комунікації. Значний внесок у виявлення граматичних рис очікується після компіляції корпусу Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE), який розробляють у Віденському університеті під керівництвом Сайдлхофер. Корпус досліджує особисті інтеракції між людьми, які вільно розмовляють англійською мовою та є представниками різних оточень. Первинна обробка даних наразі показує, що деякі граматичні норми, які, до речі, часто аналізують у процесі навчання як такі, що можуть викликати певні складнощі, не становлять жодної загрози успішному процесові комунікації. Ці норми включають (Seidlhofer, 2004: 200):

- уникнення закінчення –s дієслова теперішнього часу третьої особи однини;
- неправильне вживання відносних займенників *who* та *which*;
- уникнення визначеного та невизначеного артиклів там, де вони є

обов'язковими в корінній англійській мові, та вживання їх там, де вони не ставляться в корінній англійській мові;

- неправильне використання розділових питань (tagquestions): наприклад, вживання *isn't it?* Або *no?* замість *shouldn't they?*
- надмірне використання дієслів, що мають високе семантичне узагальнення (*do, have, make, put, take*);
- заміщення інфінітивних конструкцій з підрядними *that: I want that*;
- надмірна виразність (наприклад, *blackcolour* замість *black*).

Фонологічні риси

Нарешті, дослідження процесу ELF комунікації спричинило ідентифікацію фонологічних рис. У дослідженні (Jenkins, 2000) фонології англійської мови як міжнародної (English as an International Language – EIL) аналізуються комунікативні особливості шістьох студентів, які вивчають англійську мову: двоє мовців японською мовою, троє мовців швейцарським варіантом німецької мови та двоє мовців швейцарським варіантом французької мови. Рівень знання англійської мови всіх студентів від upper-intermediate до advanced. Дослідження проводилося в процесі їх усної підготовки до складання іспиту на отримання сертифікату Cambridge Certificate in Advanced English. Деякі з цих бесід були між мовцями, що мали спільну рідну мову, деякі – між мовцями, що мали різні рідні мови. Отримані дані дали змогу виділити 40 випадків, коли проблеми комунікації були викликані особливостями вимови, лексики або граматики. Усі проблеми виникали в комунікативному процесі мовців з різними рідними мовами. Більшість проблем (двадцять сім випадків) була пов'язана безпосередньо з проблемами вимови, менше проблем (вісім випадків) були викликані лексичними складностями.

На основі проведеного дослідження Дженкінс (Jenkins, 2000) виділяє риси фонологічного ядра *Lingua Franca* (*aphonological Lingua Franca core*):

- 1) більше приголосних звуків;
- 2) спрощення груп приголосних;

- 3) розмежування довготи голосних;
- 4) ядерний наголос.

Автор наголошує, що саме ці елементи є основою проблем комунікації між мовцями, які мають різні рідні мови. Основний акцент у процесі навчання англійської мови має бути поставлений на особливості вимови приголосних звуків, груп приголосних, що стоять на початку слова, довготи голосних та ядерному наголосі. Менше уваги варто приділяти наголосові слова, ритмові та рисам зв'язного мовлення.

Англійська мова як міжнародна

Під час дослідження особливостей функціонування англійської мови варто звернути увагу на категоризацію сучасних поглядів на поширення англійської мови (Pennycook, 2003). Перший елемент дослідник називає *гомогенним позиціонуванням (homogenyposition)*, що відбиває поширення англійської мови як провідний чинник гомогенізації світової культури. Деякі вважають цей процес корисним та позитивним. Кристал (Crystal, 2003), наприклад, досліджує різні статистичні дані поширення англійської і трактує цей процес як позитивну характеристику глобалізації. Однак інші аналізують гомогенізацію як негативну рису глобалізації, що відбиває імперіалізм та колонізацію (Phillipson, 1992) та призводить до втрати інших мов (Nettle&Romaine, 2000). Ця думка не враховує реакцію самих індивідуумів на імперіалізм та втрату мови (Brutt-Griffler, 2002; Canagarajah, 2005; Pennycook, 1998, 2007).

Другим виділеним елементом (Pennycook, 2003) є *гетерогенне позиціонування (heterodenyposition)*, у межах якого Брай Качру та деякі інші дослідники пов'язують риси *WorldEnglishes* з плюрицентризмом, який є наслідком глобалізації. Метою парадигми *WorldEnglishes* є опис шляху локалізації англійської мови та появи різних її варіантів у всьому світі. Аналогічну мету має парадигма ELF. Однак ці теорії мають певні недоліки (Pennycook, 2003):

У той час як гомогенний підхід ігнорує локальні адаптації, гетерогенний аргумент ігнорує ширший політичний контекст розповсюдження англійської мови. Адже існує потреба нейтральності англійської мови, на якій наполягає більшість мовознавців, – такої позиції, яка б уникала всіх основних непорозумінь між глобальною та локальною політикою мови. До того ж під час фокусування на стандартизації локальних варіантів англійської мови, парадигма *WorldEnglishes* дещо змінює лінію контролю, але не змінює своєї сутності, при цьому ігноруючи могутність та боротьбу самої мови (Pennycook, 2003: 8).

У цьому разі Пеннікук стверджує, що кінцевий вплив глобалізації на функціонування англійської мови не пов'язаний ні з гомогенізацією, ні з гетерогенізацією. Цей вплив полягає в змішуванні культурної спадщини та популярної культури, традицій, етнічних рис, а також у глобальному призначенні та локальній контекстуалізації (Pennycool, 2003: 10).

Поділяючи думку про те, що потрібно приділяти увагу могутності та боротьбі всередині мови, ми використовуватимемо термін *англійська мова як міжнародна* (*English as an international language – EIL*) як «парасольковий» термін для характеристики особливостей її вживання двома мовцями, для яких вона є другою, незалежно від того, чи мають вони спільну культуру. Варто зазначити, що будь-яке дослідження EIL має бути спрямоване на глобальний та локальний аспекти англійської мови та вивчати особливості впливу питань могутності та боротьби на специфічне використання англійської мови. Проілюструємо цю ідею на практиці.

У нашому нещодавньому дослідженні ми вивчали роль англійської мови як іноземної в лінгвістичному ландшафті сільської місцевості в Японії, де проживає велика кількість робітників-мігрантів, переважно з Бразилії, Китаю, Таїланду та В'єтнаму, які є представниками мовних меншин. Місцевою мовою *lingua franca* є, звичайно, японська мова. Однак сучасний статус англійської мови як іноземної в Японії спричинив те, що більший відсоток дітей вивчають англійську мову, ніж якусь іншу мову меншини, що функціонує в цій

місцевості. Це також привело до того, що контактними мовами цих мігрантів є японська або англійська, а не інші мови. Фактично, коли один із вчителів місцевої середньої школи побачив, що нова дитина-іммігрант у його класі не розуміє японську мову, він перейшов на англійську, пояснюючи це тим, що ці маленькі іммігранти мають розуміти «міжнародну мову».

У той час, коли існує потреба в мовцях-білінгвах португальської, китайської, тайської та в'єтнамської мов, другою мовою, яку вивчають майже всі, є англійська, тому що, як пояснив один із вчителів, не можна досягти вершин у світі за допомогою португальської мови. Поширення португальської мови в Японії не сприятиме тому, що країна досягне вершин у світі. Такі ситуації доводять потребу дослідження тих чинників, що викликають локальне функціонування англійської мови. Тоді як у цьому конкретному контексті мовою *lingua franca* виступає японська мова, глобальна роль англійської мови набуває невидимої символічної сили. Як показали наші дослідження, дуже часто в локальних лінгвістичних контекстах англійська мова відіграє швидше символічну роль, ніж є реальним засобом комунікації.

СУЧАСНІ НАДБАННЯ

Через те, що багато хто вважає англійську мову глобальною, люди з усього світу прагнуть вивчати її, що спричинює існування цілої «індустрії» викладання / вивчення англійської мови. На нашу думку, існують три аспекти, що є важливими для викладання / вивчення англійської мови, пов'язані з:

- уявними суспільствами, що стимулюють вивчення англійської;
- роллю ідентичності в процесі вивчення англійської;
- цінністю технологій як інструмента навчання.

УЯВНІ СУСПІЛЬСТВА, ЩО СТИМУЛЮЮТЬ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

У 1986 році в праці під назвою *The Alchemy of English* (Kachru, 1986: 1) було зазначено, що знання англійської мови подібне до володіння магичною лампою

Аладіна, що відчиняє лінгвістичну браму в світ міжнародного бізнесу, технологій, науки й подорожей. У цьому разі англійська мова наділяє людину лінгвістичною силою. Ця ідея призвела до того, що люди, які вивчали мови, почали уявляти для себе різні переваги вивчення англійської мови. Часто ці *уявні суспільства* (Anderson, 1983) відбиті у творах тих, хто вивчає англійську. Іншими словами, учні вважають, що в разі успішного оволодіння англійською мовою вони зможуть користуватися перевагами соціальної та інтелектуальної мобільності.

Останні дослідження, присвячені аспектам вивчення англійської, задокументували деякі з цих розповідей про «уявні суспільства». Нортон та Кемел (Norton and Kamal, 2003), наприклад, подають результати експерименту, що проводився з учнями середньої школи у м. Карачі (Пакистан). У процесі експерименту учнів попросили вказати, що б вони хотіли зробити для допомоги дітям-біженцям з Афганістану в освоєнні в Пакистані. На думку багатьох дітей-пакистанців, дітям-біженцям з Афганістану важливо було вивчати англійську мову та розвивати грамотність. Причини, якими вони пояснюють вивчення англійської для дітей-біженців, ілюструють ті ідеальні образи, що виникають у них під час розмірковування про приєднання до уявного суспільства мовців англійської. Наступні твердження, написані учнями-пакистанцями, доводять цю ідею:

Англійська мова – це мова, якою зазвичай розмовляють. Цю мову розуміють у всьому світі. Якщо діти-афганці вивчатимуть англійську мову, знатимуть її, говоритимуть нею, вони зможуть обговорювати свої проблеми з людьми усього світу.

Англійська мова – це міжнародна мова, якою розмовляють у всьому світі. Це також мова науки. Таким чином, для того, щоб розвивати рівень їхньої освіти та знання сучасних технологій, важливо навчати їх англійської мови (Norton & Kamal, 2003: 309).

Ніно-Мурсіа (Niño-Murcia, 2003) цитує думки перуанців, у яких наведено інші переваги вступу до уявного суспільства мовців англійської мови. Вона дослідила ідеї людей, які вивчають англійську мову у Тупічоча – сільськогосподарському селищі, у якому проживають 1543 мешканці та яке втрачає своє населення через еміграцію. Тоді як люди старші 40 років не виражають зацікавленості у вивченні англійської, з молодим поколінням усе інакше. Значна частина цих молодих людей хочуть вивчати англійську для того, щоб навчатися на дистанційних інтернет-курсах; інші хочуть вивчати англійську мову для того, щоб поїхати в англomовну країну та заробляти гроші. Наприклад, коли одну з учасниць експерименту на ім'я Луз (25 років) запитали, чому вона вивчає англійську, дівчина відповіла, що це для того, щоб поїхати до Сполучених Штатів Америки та отримувати високу заробітну плату. На її думку, високий рівень знання англійської мови є «ключем» для імміграції та заробітку грошей. Як зазначає Ніно-Мурсіа,

для учасників експерименту США є не лише уявним географічним місцем, але й країною, де всі їхні потреби будуть задоволені. Іронія полягає в тому, що риторика вільної торгівлі, глобального ринку та потоку капіталу передбачає зменшення людського потоку. Якщо не зважати на ілюзії Луз, у реальності англійська мова є найменш значимим чинником, що може допомогти людям подолати цей бар'єр. Популярні засоби масової інформації містять велику кількість неправдивої інформації про англійську мову та ті країни, у яких вона переважає, але реальна інформація про те, як насправді працює система імміграції / нелегальної міграції, у них відсутня. Насправді законний в'їзд до США обмежений фінансовими вимогами посольства, а не мовним фактором. Тоді як товари та капітал можуть «вільно» переміщуватися, люди повинні залишатися там, куди вони «належать» (Niño-Murcia, 2003: 132).

Парк та Абельманн (ParkandAbelmann, 2004) описують безпосередній погляд тих уявних суспільств, до яких хочуть уналежнити своїх дітей корейські матері. Дослідники стверджують, що наразі в Південній Кореї існує «справжня манія щодо англійської мови» (ParkandAbelmann, 2004: 646), що зазвичай зумовлена впровадженням англійської мови в молодшій школі. Вони проаналізували погляди жінок різних соціальних прошарків Південної Кореї щодо вивчення англійської мови. Усі жінки, незважаючи на соціально-економічне становище, хотіли б, щоб їхні діти вивчали англійську мову для того, щоб стати багатонаціональними та бути частиною світу, живучи при цьому вдома. Більшість жінок, які належать до вищого соціально-економічного класу, мають змогу забезпечити своїх дітей приватними уроками англійської мови або відправити їх за кордон для мовної практики. Однак менш матеріально забезпечені родини не можуть дати цього своїм дітям. Автори описують, як і менш забезпечені матері мріють бачити свою дитину частиною багатонаціонального світу. Так, одна з них сказала, що вона все ще уявляє життя дитини за кордоном у «великому світі», навіть якщо їй самій доведеться жити там у злиднях (Park & Abelmann, 2004: 654).

Поняття уявного суспільства є також актуальним для приватних шкіл, де викладають англійську мову. Доказом цього є формування тематичних селищ, що відбивають уявне оточення. Сержен (Seargeant, 2005), наприклад, описує мовний комплекс Брітіш Хіллз у Японії, де намагаються сформувати автентичне англомовне оточення. Слоганом цього комплексу є «Більше англійської, ніж у самій Англії» (“MoreEnglishthanEnglanditself”) (Seargeant, 2005: 327). У селищі працює багато корінних мовців з Британії, Канади, Австралії та Нової Зеландії. Компанія вимагає від свого персоналу

- зустрічати автобуси, що прибувають у Брітіш Хіллз, та дружньо вітати групи гостей;
- проводити групи, які покидають Брітіш Хіллз;
- зупиняти гостей на території комплексу для бесіди;
- бути товариськими та дружніми до гостей;

- проходити «додаткову» мілью для того, щоб поспілкуватися з якомога більшою кількістю гостей (Seargeant, 2005: 340).

Забезпечуючи комунікацію лише англійською мовою, селище являє собою реальність, що набагато відрізняється від мультилінгвальної / мультикультурної сьогоденної Британії. Основним завданням селища є створення такого оточення, що, ймовірно, є не надто схожим на оригінальне, але створює уявну ідею з власною логікою та реальністю. Автентичність, якою хвалиться Брітіш Хіллз, полягає не в репрезентації тієї «британності», що є характерною для сучасного британського суспільства. Вона створює таку картинку, яка відповідає уявленню японців про Британію, та відрізняється від стандартних послуг туристичної індустрії, а також від стандартного підходу до вивчення іноземної мови (Seargeant, 2005: 341).

У цьому контексті автентичність полягає в неправдивій репрезентації іншої реальності. Сержен (Seargeant, 2005: 341) наголошує, що симуляція заміщує реальність; вона сама стає реальністю. Ключовим завданням цих селищ є надання студентам можливості вивчати іноземну мову, уявляючи себе мовцем, який може вільно спілкуватися в автентичному середовищі.

Варто наголосити, що ці уявні суспільства можуть бути могутньою силою в комерційних аспектах вивчення мови. Якщо використовувати ідею уявних суспільств у процесі навчання англійської мови, можна розвинути нову ідентичність учнів, які потенційно належатимуть до цих суспільств в уяві або реальності. Отже, ще однією галуззю, що відіграє визначну роль у процесі вивчення мови є роль ідентичності.

РОЛЬ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВИ

Зацікавлення в особливостях ідентичності людей, які вивчають другу мову, та їх значенні для процесу вивчення мови виникла не так давно. У минулому основну увагу приділяли міжмовному аналізу, не зосереджуючись

детально на навчальному процесі, індивідуальних особливостях або соціальному контексті вивчення другої мови. Однак у недавніх працях, виконаних в аспекті постструктуралізму (McKay & Wong, 1996; Peirce, 1995; Rampton, 1995), почали досліджувати місце студентів в освітньому контексті і його вплив на їхню ідентичність.

Етнографічне дослідження Харклау (Harklau, 2000), що проводилося на трьох учнях, які переходили зі старшої школи до американського коледжу, показує співвідношення між освітніми закладами та ідентичністю учнів. Харклау виявив, що учні та вчителі, об'єднуючись, поліпшували та доповнювали один одного й закріплювали свої результати, що свідчило про високу мотивацію студентів на засвоєння англійської мови як другої після їхньої імміграції до США.

У той же час шкільні вчителі часто висловлювали сумніви щодо академічних та когнітивних здібностей учнів. Беручи до уваги негативне ставлення до білінгвізму в контексті освіти в США, де англійська мова є основною мовою викладання, Харклау не здивувався, що вчителі не вважали здібності цих студентів спілкуватися двома мовами талантом, вони, скоріше, вважали цю рису негативним чинником, ніж підкреслювали думку про те, що успіхи цих студентів нижчі за успіхи студентів-монолінгвів, для яких англійська є рідною мовою. Так, наприклад, один учитель прокоментував це у такий спосіб: вони яскраві та мають стрижень, але не можуть самовиражатися (Harklau, 2000: 50).

Дослідження Даффа (Duff, 2002) сприяє виявленню специфіки впливу спілкування з ровесниками на ідентичність учнів. Аналіз фокусується на особливостях вживання мови та процесу соціалізації на уроці в канадському класі, що складається з канадських учнів різного етнічного походження та учнів-іммігрантів, для яких англійська є другою мовою (більшість з яких є китайцями). Дискусії на уроці були дуже частими, тому що більшість тем була пов'язана з китайською культурою. Дафф виявив, що відповіді учнів-іммігрантів були короткими, тихими і незрозумілими для інших. Як виявилось,

вони боялися, що канадці сміятимуться з них або критикуватимуть їхні коментарі.

Мовчання, на їхню думку, захищало від приниження. Однак відмова від комунікації викликала зарозумілість у місцевих учнів (вони це підтвердили), які сприймали мовчання як відсутність ініціативи або бажання покращити знання англійської мови. Учні-іммігранти опинилися між двома непривабливими варіантами: мовчання або насмішки та ворожість (Duff, 2002: 312).

Джі (Gee, 2004) вважає, що вивчення англійської мови та принципів грамотності стосується вивчення не просто мови, але й особливих її соціальних контекстів. Зазначається, що студенти мають засвоїти не саму мову, а те, що називається дискурсом, тобто численні шляхи спілкуватися, писати, слухати, читати, думати, відчувати, взаємодіяти з іншими в правильний час у правильному місці (Gee, 2004: 25). Однак існує сумнів щодо того, чи повинні студенти «правильно» поводитися для того, щоб стати повноправними членами суспільства. Дафф (Duff, 2002) зазначає, що актуальним є подальше дослідження виявів рівня бажання студентів показати свою ідентичність та персональні знання в класі, бажання відповідати домінантним, нормативним соціолінгвістичним нормам поведінки, приймаючи ці норми для себе, або ж бажання чинити їм опір, демонструючи свої здібності іншими шляхами (Duff, 2002: 313).

Єдина сфера, де учні, які вивчають англійську мову, можуть набути нової ідентичності, – це кібер-простір. Нещодавні дослідження підтверджують необмежені можливості, що пропонує для них Інтернет.

ТЕХНОЛОГІЇ ТА ВИВЧЕННЯ МОВИ

Дослідження Лем (Lam, 2000) доводить здатність комп'ютерних технологій полегшити отримання нової ідентичності тим, хто вивчає мову.

Дослідження проводилося з китайським тинейджером-іммігрантом Елмоном, який на початковому етапі мав слабкі навички в англійському письмі, що було для нього найгіршим предметом. Однак після того як Елмон став членом інтернет-суспільства, що цікавилася японською поп-культурою, він покращив свої навички в письмі за допомогою переписки зі своїми інтернет-товаришами. Лем стверджує, що веб-суспільство, частиною якого став Елмон, дало йому змогу розвинути свою нову ідентичність, що сприяло його впевненості в спілкуванні. Дослідниця зауважує, що тоді як уроки англійської в школі розвивали в Елмона відчуття відчуження та маргіналізації (його неспроможності розмовляти так, як розмовляють корінні мовці), що, до речі, цілком суперечить завданням школи готувати учнів до комунікативних контактів на їхньому майбутньому робочому місці та в суспільстві, ті навички англійської мови, яких хлопець набув в Інтернеті, змогли виховати в нього відчуття належності до англomовного суспільства. Елмон вивчав англійську мову не просто так, а для того, щоб стати частиною світового веб-суспільства (Lam, 2000: 476).

Варто зазначити, що перед тим, як приєднатися до інтернет-суспільства, яке цікавилася японською поп-культурою, хлопець вважав англійську мову своєю найбільшою проблемою, гадаючи, що його англійська не покращиться навіть через 10 років. Лем стверджує, що веб-спілкування дозволило хлопцеві розвинути в собі нову ідентичність, що надала йому впевненості у власних силах та здібностях. Сам Елмон так описував свій досвід:

Я дуже змінився за останні два місяці. Я змінив свої прагнення. Я не боюсь свого майбутнього або того, що в мене, можливо, його не буде. Тепер я не боюсь... Коли я почувався погано, я відчував, що світ мені не належить, що тут взагалі важко вижити. Я відчував, що багато людей мене не розуміли і ніколи не зрозуміють... Я відчував, що для мене немає місця в цьому світі. Однак зараз я відчуваю, що мені більше нічого боятися. Усе залежить від особистого сприйняття ситуації. Це не

означає, що світ завжди має владу над тобою. Мені допомогли це зрозуміти мої чат-друзі та веб-товариші. Якби я не знав їх, навряд чи я змінився б так сильно...Так, мабуть, саме Інтернет мене змінив (інтерв'ю від 5 жовтня 1997 року) (Lam, 2000: 476).

Турбілл (Turbill, 2001) наводить приклади застосування технологій у процесі вивчення учнями другої мови. При цьому було виявлену цілу низку переваг, коли діти використовували комп'ютерні програми для того, щоб навчатися читанню, оскільки діти краще сприймають сюжетну лінію, а візуальне супроводження текстів допомагає їм краще описувати персонажів (Turbill, 2001: 269). Турбілл також стверджує, що для успішного використання технологій у процесі навчання повинні існувати кілька чинників. Учителі повинні мати час та навички використання технологій у процесі навчання. І крім того, обладнання має відповідати сучасним вимогам.

МАЙБУТНІ ТРУДНОЩІ

Нерівність доступу до вивчення англійської

Економічний розподіл у процесі викладання англійської мови помітний у Південній Кореї, де, як стверджують Парк та Абельманн (Park and Ablemann, 2004), англійська мова впродовж довгого часу була показником належності до певного класу суспільства. Так, наприклад, знання англійської мови було маркером освіти, а іноді й контакту з іноземцями. «Ринок» англійської мови оцінюється в Південній Кореї приблизно у \$3333 мільйони доларів на рік, а ще \$833 мільйони доларів витрачають на міжнародні освітні програми. Ринок приватних шкіл англійської мови також процвітає, особливо після того, як у 1995 році англійську мову біло впроваджено як обов'язковий предмет у молодшій школі. Багато батьків віддають своїх дітей в англомовні дитячі садочки, незважаючи на те, що вони втричі дорожчі за звичайні (Park, 2006).

На жаль, цю економічну нерівність до вивчення англійської мови часто спричиняють самі Міністерства освіти, у чому не є винятком і Китай. У 1976

році Ден Сяопін запровадив національну програму модернізації, у якій англійська мова була важливим інструментом для участі в економічному, комерційному, технологічному та культурному обміні з іншими країнами світу (Hu, 2005: 8).

У 1978 році Міністерство освіти випустило перший куррикулум ери модернізації, що передбачав початок вивчення іноземної мови з третього класу. Метою цього було зміцнення рівня викладання англійської мови в елітних школах, що мали готувати професіоналів англійської мови для успішного виконання завдань національної модернізації. У 1985 році Міністерство освіти звільнило погано оснащені школи від потреби викладання англійської мови. До того ж Міністерство освіти надало автономію деяким економічно розвиненим провінціям, що дозволяла їм розробляти свої власні куррикулуми, силлабуси та підручники для молодшої й середньої школи (Hu, 2005). Ці матеріали були інноваційнішими та комунікативнішими, ніж попередні.

Наведені директиви ілюструють небезпеку, що може бути викликана вимогами держави до викладання мови. По-перше, вони визначають, коли саме учні загальних шкіл починають вивчати мову. Міністерство освіти Китаю, як і багатьох інших країн Азії, офіційно наполягає на ранньому вивченні англійської мови, хоча це питання все ще підлягає обговоренню. По-друге, державні мандати визначають, хто саме матиме доступ до вивчення англійської мови. У Китаї з недавнього часу підтримують вивчення англійської мови в елітних колах, спричиняючи цим освітню нерівність.

Економічна нерівність у вивченні англійської є також помітною в освітній політиці Гонконгу, де Департамент освіти заявив про зміну мови викладання у школах та затвердив у цій ролі китайську мову. У той же час уряд зробив виняток для деяких шкіл, де англійська й далі залишилася мовою викладання (Choi, 2003). На думку Чої, політика, що являла собою монологічну освіту, була розроблена як дешевий шлях надавати знання англійської мови лише обраним учням, тоді як більшість учнів була позбавлена змоги вивчати англійську мову – мову сили та багатства. Чої стверджує, що

метою цієї політики було закріплення мовного імперіалізму (Choi, 2003: 673).

Для того, щоб легалізувати цю політику, уряд завищував перевагу освіти рідною мовою; однак більшість батьків вірила, що для їхніх дітей було б краще навчатися у школі, де мовою викладання є англійська. Тому батьки намагалися вчити дітей в англomовній школі, міжнародній школі, або навіть за кордоном в англomовних країнах. Таку змогу мав незначний відсоток родин. На мовну політику Гонконгу мав вплив негативний ефект глобалізації та поширення англійської мови: по-перше, він виявився в соціальному розподілі змож вивчення англійської мови; по-друге, мінімізував значимість використання рідної мови в освіті, надавши їй нижчий статус; по-третє, розвинув ідею вживання лише англійської мови в процесі її вивчення.

Ще одне дослідження (Leibowitz, 2005), що проводилося над афро-американськими студентами в Університеті Західної Капської провінції, продемонструвало залежність академічного успіху від вивчення англійської мови у вищому навчальному закладі. Однак молоді люди з менш забезпечених родин дуже часто мають чималі перешкоди на шляху до цього успіху. У 1990-х мовою викладання в зазначеному університеті замість африканської поступово стала англійська. Більшість студентів університету були випускниками звичайних міських шкіл, де викладання велося рідною мовою, а англійську мову можна було почути не часто. Крім того, ці школи робили акцент на домашню та сільськогосподарську працю, а не на інтелектуальну та професійну.

У своєму дослідженні Лейбовітц (Leibowitz, 2005) указує на труднощі, з якими стикаються студенти з менш розвиненими навичками англійської мови, коли вступають до університету. Студенти розповідали, що низький рівень англійської заважав їм сприймати лекції, був перешкодою для міжособистісної комунікації з викладачами та іншими студентами, а також спричиняв труднощі в письмі. Читання англійською займало набагато більше часу, ніж читання рідною мовою. Однак найважливіший висновок, якого дійшла Лейбовітц, полягав у тому, що студенти не були залучені до академічного дискурсу, участь

у якому є потрібною для тих, хто хоче досягти успіхів у навчанні в університеті. Деякі студенти наголошували, що їм не треба було залучати навички критичної евалюації у їхньому попередньому місці навчання, чого часто вимагало навчання в університеті. Усі ці чинники ускладнювали навчання в університеті студентам з менш забезпечених родин, тоді як студентам з більш забезпечених родин, які мали вищий рівень володіння англійською мовою, навчатися було легше.

Лейбовітц робить висновок, що доступ до вивчення англійської мови в Південній Африці є важливою, але не єдиною умовою для досягнення академічних успіхів. Для отримання кращих результатів у навчанні студенти мають вивчати не лише англійську мову, але й особливості англосмовного дискурсу, що є характернішим для привілейованих шкіл Південної Африки. Така ситуація є актуальною і для Індії (Ramanathan, 1999), де дітям з нижчих верств набагато складніше досягти академічних успіхів, ніж дітям з вищих верств.

Сучасний стан процесу отримання освіти англійською мовою викликає кілька критичних питань. Перше полягає в переконанні батьків та студентів у перевагах отримання білінгвальної освіти. На сьогоднішній день велика кількість країн, батьків, керівників шкіл та вчителів підтримують викладання у навчальних закладах лише англійською мовою, вважаючи її пріоритетною і кращою для своїх дітей. Дуже часто рідну мову дитини трактують як проблему, а не як ресурс. Друге питання пов'язане із забезпеченням дітей із незаможних родин однаковим доступом до вивчення англійської мови з метою досягнення успіхів у процесі отримання вищої освіти.

Тенденції змін у викладанні ЕІЛ

Зміни у викладанні ЕІЛ стосуються зміни у сприйнятті дискурсу певної групи, коли одна група протиставляє себе іншій (Palfreyman, 2005: 213-214). У викладанні ЕІЛ цей дискурс часто протиставляє учнів, які вивчають англійську мову, та вчителів-білінгвалів корінним мовцям англійської мови.

Цей дискурс також ідеалізує корінних мовців та відбирає право мовців поза *внутрішнім колом* нативізувати мову згідно з місцевим культурним контекстом. Нарешті, цей дискурс іноді передбачає нездатність певних груп брати участь у процесі застосування сучасних методів навчання, що включають «критичне мислення».

Дискусійним є питання про застосування комунікативного підходу в межах країн *зовнішнього кола* та *кола, що поширюється*, через культурні особливості. На початку 1990-х освітяни (Ballard and Clancy, 1991) висунули ідею про те, що різні культури мають неоднакове розуміння знання та його функціонування в суспільстві, яке варіюється від *консервативного* до *такого, що поширюється*. За умови останнього навчальний підхід є високо репродуктивним, а навчальні стратегії включають меморизацію та імітацію. Завдання включають також узагальнення інформації для досягнення коректності. З іншого боку, навчальний підхід, що передбачає *поширення знання*, є аналітичним та дискусійним і включає в себе такі навчальні заходи, як: опитування, судження та дискусію; а також має на меті досягнення креативності та оригінальності. Баллард та Клансі стверджують, що незважаючи на індивідуальні культурні відмінності, перевага в отриманні знань є незмінною в багатьох азійських суспільствах:

...залишається актуальним те, що репродуктивний підхід до навчання, розроблення стратегій запам'ятовування та вивчення напам'ять, а також ставлення критичних запитань до вчителя або тексту, є домінантними тенденціями в процесі освіти в багатьох країнах Азії та Південно-Східної Азії. У системі освіти Австралії, навіть на початковому етапі освіти, учнів привчають до мисленнєвого підходу в навчанні для того, щоб спонукати їх до запитань і пошуків нових шляхів сприйняття навколишнього світу (Ballard & Clancy, 1991: 23).

Такий *інший* погляд на підходи до отримання знання та мовних стилів

є особливо вагомим у процесі застосування комунікативного підходу до навчання. Флауерд'ю (Flowerdew, 1998), наприклад, під час аналізу навчання китайських студентів центральними компонентами комунікативного підходу вважає групову роботу та усні відповіді студентів. Дослідниця ставить таке запитання: чому, коли питаєш учнів-арабів, увесь клас бажає відповісти, тоді як учні-китайці не намагаються дати відповідь і сидять в абсолютній тиші? Навіть якщо викликати когось з учнів, він буде відповідати дуже тихо та відводити погляд. Певним чином ця проблема пов'язана з культурними та психологічними чинниками філософії Конфуція (Flowerdew, 1998: 323).

Метод групової роботи, на думку Флауерд'ю, можна застосовувати лише тоді, коли групу сприймають як єдине колективне тіло. Узагальнюючи отримані дослідницею результати, можна сказати, що групова робота в класі є корисною в процесі навчання мови, але в деяких групах учні (наприклад, учні-китайці) не є відкритими для групової роботи та усних відповідей.

Аналіз цього дискурсу передбачає також наявність дискусій з критичного мислення, ключового компоненту комунікативного підходу до викладання англійської мови. Аткинсон (Atkinson, 1997) вважає, що хоча поняття «критичне мислення» складно визначити, воно безсумнівно є соціальною практикою, що застосована не в усіх культурах. Науковець порівнює також «критичних мислителів та некорінних мислителів» і визначає, що відмінності між ними полягають у відносинах між індивідуумами та суспільством, різних нормах самовираження та різних поглядах на використання мови як засобу навчання. Наявна помітна відмінність між людьми із заходу, які є критичними мислителями, та незахідними людьми (некорінними мислителями), чия соціальна практика може взагалі не потребувати мислити критично. Питання полягає в тому, що саме вважати критичним мисленням і чи варто некорінним мислителям «підганяти» себе під західні стандарти критичного мислення для того, щоб вивчати англійську мову.

Відмінності не обмежуються лише відбиттям західними вченими азійської культури навчання. Ця риторика помітна також у працях самих

азіатських дослідників, які характеризують усю культуру навчання широкими узагальненнями. Ле (Le, 2004), наприклад, робить таке узагальнення щодо процесу навчання на заході та сході:

Найпомітніші відмінності між західним класичним гуманізмом та азіатською освітньою філософією полягають у тому, що перший напрям робить акцент на розвиток інтелектуальних навичок для того, щоб виховувати лідерів для наступних поколінь, тоді як азіатська філософія займається переважно розвитком моральних якостей для забезпечення звичайного соціального порядку (Le, 2004: 169).

Отже, у цьому твердженні Захід пов'язується з «розвитком інтелектуальних навичок», а Схід – зі «звичайним соціальним порядком». Дослідник вбачає також відмінності в характеристиці ролі вчителя у двох культурах:

Протистояння між азіатськими та західними освітніми ідеологіями полягає в несхожих трактуваннях ролі вчителя. Від азіатських учителів очікують передачі знань про наявну культуру та підтримку status quo в школах; від західних учителів очікують реформування культури (Le, 2004: 171).

У цьому разі Захід описується як такий, що реформує культуру, а Схід як такий, що підтримує та передає наявні поняття про культуру.

ПОНЯТТЯ СТАНДАРТУ

Останнім питанням, що потребує уваги, є поняття стандарту, якому має відповідати міжнародна мова. Поширення англійської мови світом викликало появу нових варіантів англійської мови, що спричинило дискусію щодо стандарту, якого варто дотримуватися під час навчання англійської мови.

Стандартним варіантом мови зазвичай називають той варіант мови, який вважають нормою. Це той варіант, що сприймають як ідеал для освітніх цілей і як еталон, з яким порівнюють інші варіанти. Поняття *мовні стандарти* містить у собі мовні правила, які вважаються стандартними та яким навчають у школах.

Проблема, що постає перед *стандартною англійською* у зв'язку з існуванням *WorldEnglishes*, полягає в плюралізмі, тобто існуванні різних стандартів у різних контекстах її функціонування, а також у тому, що кожна стандартна англійська має бути ендонормативною (місцево визначеною), а не екзонормативною (визначеною залежно від контексту її використання). Однак, якщо наявні різні форми стандартної англійської, постає питання про взаємну відповідність. Той факт, що деякі мовці говорять таким варіантом англійської мови, який відрізняється від стандартного, привів до дискусій про вживання кількох варіантів англійської мови, що викличе непорозуміння між користувачами англійської мови. Цей факт спричинив дебати щодо стандартного варіанту англійської мови.

Одні з перших обговорень цього питання мали місце ще 1984 року під час конференції на честь п'ятдесятої річниці Британської Ради (BritishCouncil). На конференції Рендолф Квірк та Брай Качру – основні дослідники питання щодо стандарту для міжнародної англійської мови – висловили протилежні думки з цього приводу. На думку Квірка, стандартом варто вважати той варіант англійської, яким розмовляють у країнах, де він є корінним, а також у країнах, де англійська мова є другою або іноземною мовою. Науковець вважає, що толерантність у питанні щодо варіанту мови є руйнівною для корінних мовців (Quirk, 1985: 6). Квірк зазначає, що загальноприйнятий стандарт має бути актуальним для всіх контекстів функціонування мови.

Качру (Kachru, 1985), висловлюючи іншу думку, uważав, що поширення англійської мови викликало потребу переосмислення традиційних понять кодифікації та стандартизації. На його погляд, процес розосередження англійської мови викликав цікаве явище: корінні мовці втратили ексклюзивну

прерогативу контролювати процес її стандартизації; фактично, якщо керуватися сучасними статистичними даними, вони стали меншиною. Варто прийняти та зрозуміти важливість цього соціолінгвістичного факту. Наразі ми потребуємо наявності нових парадигм та ідей для лінгвістичних і педагогічних досліджень, а також для потрактування лінгвістичної креативності в мультилінгвальних ситуаціях усередині різних культур (Kachru, 1985: 30). На думку Качру, наявність варіантів лінгвістичних норм не спричинить невідповідності між варіантами англійської.

Дискусії щодо викладання стандартного варіанту мови продовжуються й дотепер. Деякі дослідники наполягають на виокремленні монолітної моделі англійської мови, інші підтримують плюрицентричну модель. Прихильники монолітичної моделі підтверджують це історично перевіреним рівнем авторитету, якого набули корінні моделі мови. Філіпсон (Phillipson, 1992) стверджує, що ідеальним учителем англійської мови є її корінний мовець. На противагу цьому прихильники плюрицентричної моделі, серед яких і Качру, стверджують, що мовні контакти обов'язково приводять до змін у мові. Вони вважають, що поява нових варіантів мови є природним процесом, що є наслідком поширення англійської мови. Багато в чому ці суперечні погляди відбивають напруження між глобальним і локальним, яке спричинене новим соціальним простором глобалізації.

ВПЛИВ НА ПЕДАГОГІКУ

Беручи до уваги наявність низки соціальних і соціолінгвістичних контекстів функціонування ЕІЛ, ставимо питання про соціальні принципи, що впливають на педагогіку. Ключовими серед них вважаємо такі:

- *куррикулами з іноземної та другої мов мають відповідати локальному лінгвістичному середовищу. У багатьох країнах локальне лінгвістичне середовище ставить під сумнів цінність вивчення англійської мови. Потрібним у цих контекстах є знання місцевої мови lingua franca, а також урахування інших місцевих мов. У тих ситуаціях, де англійська мова не*

відіграє значну роль й існує інша локальна мова *linguafranca*, учням корисніше приділяти час урокам мовного сприйняття, ніж урокам стандартної англійської. Під час таких занять учні з будь-яким мовним тлом можуть дізнатися про різноманіття мов, якими розмовляють сьогодні, про значимість, яку їм надають, та варіативність, характерну для всіх мов;

- *професіонали ЕІЛ мають прагнути змін у мовній політиці, за якої англійську мову має вивчати лише еліта країни. У багатьох країнах англійську мову можуть вивчати лише люди з певними привілеями. Зазвичай це ті люди, які мають матеріальні ресурси та час для цього. Щоб уникнути цього, освітні лідери мають формувати мовну політику таким чином, щоб кожен, незалежно від свого матеріального стану, міг вивчати англійську мову. У тих країнах, де англійська може становити загрозу державній мові, навчальні програми мають бути розроблені так, щоб підтримувати державну мову;*
- *куррикулуми ЕІЛ мають містити приклади різноманіття варіантів англійської мови сьогодні. Останні дослідження наголошують на різноманітності сучасної англійської мови, ілюструючи регулярність цих варіантів і причину, з якої вони є джерелом персональної та соціальної ідентичності. Через це соціально орієнтований підхід до викладання ЕІЛ має, по-перше, надати однакового статусу всім варіантам англійської мови і, по-друге, забезпечити розуміння відмінностей між варіантами мови;*
- *куррикулуми ЕІЛ повинні містити приклади ситуацій взаємодії між мовцями за допомогою другої мови. Ураховуючи, що більша кількість англомовних контактів відбувається між мовцями, для яких англійська мова є другою, куррикулуми ЕІЛ мають містити приклади типових ситуацій таких взаємодій. Впровадження прикладів таких контактів буде корисним з двох причин. По-перше, вони допоможуть зрозуміти одну з найважливіших переваг англійської мови, що полягає в змозі взаємодіяти з людьми, незважаючи на географічні та культурні межі, і не лише з представниками країн, що входять до внутрішнього кола. По-друге, впровадження прикладів типових комунікативних ситуацій може створити контекст для обговорення*

різних способів пошуку взаєморозуміння та встановити й налагодити стосунки з іншими людьми, навіть незважаючи на деякі недоліки у володінні англійською мовою;

- *варто повністю визнавати інші мови, якими розмовляють мовці англійської.* Упродовж тривалого часу методика навчання англійської мови як іноземної передбачала лише англomовний дискурс. Однак дуже часто білінгвальні мовці англійської мови володіють багатим лінгвістичним репертуаром, який вони використовують для вираження їхньої особистісної ідентичності та соціальних стосунків. «Перескакування» між мовами (codeswitching) є дуже дієвим засобом для цього. Застосування такої методики у процесі викладання надасть однакового статусу всім мовам, якими розмовляють учні, а також допоможе учням зрозуміти значущість цього процесу. Найголовніше полягає в тому, що вживання першої мови допоможе краще засвоїти англійську;
- *викладання EIL має враховувати місцеву культуру навчання.* Глобалізація спричинює невідповідність навчальних матеріалів і методів викладання місцевій культурі навчання. Через це місцеві вчителі можуть потрапити в ситуацію, коли вони не розуміють певних особливостей західної культури, зазначених у підручнику. Вони краще за інших знають місцеві вимоги до ролей учителя та учня і володіють питанням функціонування англійської мови в місцевому контексті. Через це потрібно розробити такий спосіб викладання, що відповідатиме місцевій культурі навчання та поважатиме її.

У висновках варто наголосити, що сучасні процеси глобалізації, міграції та поширення англійської мови привели до широкого спектру соціальних і освітніх контекстів, у яких проходить процес вивчення англійської мови. Через те, що англійська мова є міжнародною, у процесі її викладання / вивчення неможливо уникнути врахування особливостей різних соціальних контекстів. Ефективною є методика викладання англійської мови як міжнародної, що передбачає розвиток білінгвальної компетенції в учнів різних мовних оточень,

що відповідає сучасному варіантові англійської мови, який задовольняє місцеві мовні потреби та поважає місцеву культуру навчання.

Бібліографічні посилання

1. Anderson, B. (1983) *Imagined Communities*. New York: Verso.
2. Atkinson, D. (1997) A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly* 31 (1), 71–95.
3. Ballard, B. and Clanchy, J. (1991) Assessment by misconception. Cultural influences and intellectual traditions. In L. Hamp-Lyons (ed.) *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts* (pp. 19–36). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
4. Bamgbose, A. (1998) Torn between the norms: Innovations in World Englishes. *World Englishes* 17 (1), 1–14.
5. Black, R. (2005) Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 49, 118–128.
6. Black, R. (2006) Language, culture and identity in online fiction. *E-Learning* 3 (2), 170–184.
7. Brutt-Griffler, J. (2002) *World Englishes: A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
8. Canagarajah, S.A. (ed.) (2005) *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
9. Choi, P.K. (2003) ‘The best students will learn English’: Ultra-utilitarianism and linguistic imperialism in post-1997 Hong Kong. *Journal of Education Policy* 28 (6), 673–694.
10. Crystal, D. (2003) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Duff, P. (2002) The discursive co-construction of knowledge, identity and difference: An ethnography of communication in high school mainstream.

- Applied Linguistics 23 (3), 289–322.
12. Firth, A. (1996) The discursive accomplishment of normality. On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26, 237–259.
 13. Flowerdew, L. (1998) A cultural perspective on group work. *ELT Journal* 52 (4), 323–329.
 14. Gee, J.P. (2004) Learning language as a matter of learning social languages within discourses. In M. Hawkins (ed.) *Language Learning and Teacher Education: A Sociocultural Approach* (pp. 13–31). Clevedon: Multilingual Matters.
 15. Harklau, L. (2000) From the “good kids” to the “worst”: Representations of English language learners across educational settings. *TESOL Quarterly* 34 (1), 35–67.
 16. Hu, G. (2005) English language education in China: Policies, progress, and problems. *Language Policy* 4, 5–24.
 17. Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
 18. Kachru, B.B. (1983) *The Indianization of English: The English Language in India*. New York: Oxford University Press.
 19. Kachru, B.B. (1985) Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk and H. Widdowson (eds) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
 20. Kachru, B.B. (1986) *The Alchemy of English*. Oxford: Pergamon Press.
 21. Kachru, B.B. (1992) Models for non-native Englishes. In B.B. Kachru (ed.) *The Other Tongue: English Across Cultures* (2nd edn) (pp. 48–74). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
 22. Kubota, R. and McKay, S.L. (2009) Globalization and language learning in rural Japan: The role of English in the local linguistic ecology. *TESOL Quarterly* 43 (4), 593–619.
 23. Lam, W.S. (2000) L2 literacy and the design of the self: A case study of a

- teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly* 34 (3), 457–482.
24. Le, V.C. (2004) From ideology to inquiry: Mediating Asian and Western values in ELT practice. *The Journal of Asian TEFL* 1 (1), 167–183.
25. Leibowitz, B. (2005) Learning in an additional language in a multilingual society: A South African case study on university-level writing. *TESOL Quarterly* 39 (4), 661–681.
26. Lowenberg, P. (2002) Assessing English proficiency in the Expanding Circle. *World Englishes* 21 (3), 431–435.
27. McKay, S.L. and Wong, S.C. (1996) Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review* 66, 577–608.
28. Nettle, D. and Romaine, S. (2000) *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
29. Nino-Murcia, M. (2003) English is like the dollar: Hard currency ideology and the status of English in Peru. *World Englishes* 22 (2), 121–142.
30. Norton, B. and Kamal, F. (2003) The imagined communities of English: Language learners in Pakistani school. *Journal of Language, Identity and Education* 2 (4), 301–317.
31. Pakir, A. (1991) The range and depth of English-knowing bilinguals in Singapore. *World Englishes* 10 (2), 167–179.
32. Palfreyman, D. (2005) Othering in an English language program. *TESOL Quarterly* 39 (2), 211–233.
33. Park, C. (2006) Parents push early English learning. *The Korea Times*. On WWW at <http://www.search.hankooki.com/times/times>. Accessed 20.11.06.
34. Park, S.J. and Abelman, N. (2004) Class and cosmopolitan striving: Mother's management of English education in South Korea. *Anthropological Quarterly* 77 (4), 645–672.
35. Peirce, B. (1995) Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29, 9–31.
36. Pennycook, A. (1998) *English and the Discourses of Colonialism*. London:

Routledge.

37. Pennycook, A. (2003) Beyond homogeneity and heterogeneity: English as a global and worldly language. In C. Mair (ed.) *The Politics of English as a World Language*. (pp. 3–17). Amsterdam: Rodopi.
38. Pennycook, A. (2007) *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
39. Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
40. Quirk, R. (1985) The English language in a global context. In R. Quirk and H. Widdowson (eds) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 1–6). Cambridge: Cambridge University Press.
41. Ramanathan, V. (1999) “English is here to stay”: A critical look at institutional and educational practices in India. *TESOL Quarterly* 33 (2), 211–233.
42. Rampton, B. (1995) *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. New York: Longman.
43. Rymes, B. (2004) Contrasting zones of comfortable competence: Popular culture in a phonics lesson. *Linguistics and Education* 14, 321–335.
44. Seargeant, P. (2005) ‘More English than England itself’: The simulation of authenticity in foreign language practice in Japan. *International Journal of Applied Linguistics* 15, 326–345.
45. Seidlhofer, B. (2004) Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209–239.
46. Turbill, J. (2001) A researcher goes to school: Using technology in the kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy* 1 (3), 255–279.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ ЄВРОПИ

Барбара Сайдлхофер

Популярність англійської мови у мультилінгвальній Європі постійно зростає, і це створює дилему: існування спільної мови є важливим для суспільної інтеграції, однак водночас воно є загрозою для європейського мультилінгвізму. Тому важливо, але разом з тим доволі складно визначити, у який спосіб концептуалізується англійська мова. Неможливо вирішити цю дилему, аналізуючи лише традиційні концепти національних країн, де функціонують мови. У нашій роботі наголошується на необхідності розуміння англійської мови як мови *lingua franca* (*EnglishLinguaFranca* – АЛФ), що не зовсім відповідає традиційному розумінню цього поняття корінними носіями мови, але це може бути загальноприйнятим для людей, які спілкуються англійською. Лише така концептуалізація допоможе уникнути протистояння між LF та національними мовами, та лише в її межах вони будуть розглядатися як частини мультилінгвального світу європейців.

У 1987 році Карлфрід Кнеп опублікував працю під назвою “Англійська мова – *lingua franca* та міжкультурної комунікації” (“*English as a lingua franca and the teaching of intercultural communication*” (Knapp 1987)). Існують дві причини, чому слід згадати цю працю в нашому дослідженні. По-перше, у ній вперше проведено дискусію про особливості АЛФ, крім того, тема цієї статті збігається з темою нашого дослідження. По-друге, працю Кнепа, як і нашу, опубліковано в ювілейному збірнику статей на честь видатного вченого.

Питання, які ми розглядаємо в цій роботі, пов’язані з роллю та статусом англійської мови як однієї з мов багатомовної Європи.

Визначення Європи з соціально-політичної точки зору як певного союзу суспільства, а не лише географічного регіону, спричинило до перегляду вже сформованих ідей. Безперечно, цей факт є зрозумілим в економічній галузі, де загальноприйнятими є поняття про вільний ринок та трудову мобільність.

У галузі освіти також існує думка, що розбіжності цінностей та стандартів, характерних для національних держав, важливо «підвести» під спільний знаменник. Отже, для того, щоб існувало суспільство, необхідно встановити єдність поглядів та викоренити будь-які сепаратистські тенденції. Однак, як виявляється, цей постулат не працює, коли йдеться про мови. У цьому випадку актуальними є загальноприйняті концепти. Унаслідок цього виникає невідповідність між специфікою політики, що сформована з урахуванням цих концептів, та комунікативними вимогами до більшої частини європейського суспільства. Однак ці особливості не лише не відповідають принципам єдності, вони також не є актуальними для нашої дійсності.

Європа є мультилінгвальною в тому розумінні, що європейські країни говорять різними мовами. Інакше кажучи, вона є прикладом суспільного мультилінгвізму. Однак це не означає, що її громадяни самі по собі є мультилінгвальними. Зовсім навпаки. І в цьому полягає проблема. Відмінність між цими двома аспектами, індивідуальним та соціальним, є загальновизнаною, має бути створено ряд термінів для позначення цього явища, як-от: *плюрилінгвізм*, що виражає індивідуальний аспект, та *мультилінгвізм* для вираження соціального аспекту. Зміна термінології не зовсім допомагає вирішити проблему; вона, навпаки, вказує на неможливість її розв'язання. Ураховуючи кількість мов, що функціонують у багатомовній Європі, лише деякі її громадяни можуть бути плюрилінгвальні. Крім того, ця плюрилінгвальність не допоможе в процесі комунікації з іншими громадянами Європи, котрі не знають цих мов. Незважаючи на це, освітня політика передбачає позиціонування плюрилінгвізму як бажаного та реалістичного завдання, такого, що можна незрозуміло як досягти, навчаючи дітей двом іноземним мовам у школі.

Очевидним є той факт, що індивідуальний плюрилінгвізм ніколи не відповідатиме суспільному мультилінгвізму, тому ніколи не сприятиме вирішенню проблеми пошуку засобів комунікації в межах різних прошарків лінгвокультурних суспільств Європи. Реальність набагато відрізняється від

риторики. Її реальність полягає в тому, що комунікативну роль повинна виконувати мова, такою мовою є англійська.

Справа в тому, що англійська мова в Європі де-факто стала «екстратериторіальною» мовою *lingua franca*. Вона стала мовою, що поширює комунікацію, дозволяючи людям спілкуватися та виражати спільні інтереси, потреби та проблеми, незважаючи на їхні мовний та суспільний рівні. При такому розумінні, хоча плюрилінгвізм часто асоціюється з міжкультурністю, саме англійська мова часто слугує засобом поєднання культурних особливостей та цінностей, що було б неможливим без спільної мови спілкування. Ці зв'язки встановлюють мовці всіх рівнів у всіх галузях суспільства та практично в усіх сферах життя.

Існування спільної мови є також важливим для економічної глобалізації. Завдяки інтернаціоналізації економічних систем європейських країн англійська мова є невід'ємною частиною професійного життя все більшої кількості європейців. Значна кількість мультинаціональних компаній обрала англійську мову головною, не залежно від наявності філіалів в англійськомовних країнах (Melchers&Shaw, 2003: 184). Компанії роблять це з метою функціонування як транснаціональних (Truchot, 2003: 306).

Можливо, найбільший вплив англійська мова в Європі має в галузях засобів масової інформації, Інтернету, реклами, популярної молодіжної культури та розваг (Berns, de Bot & Hasebrink 2007; Phillipson 2003; Preisler 1999; Truchot 2002; Pennycook 2007). Саме в цих галузях спостерігається швидке поширення англійської мови. Європейська інтеграція призвела до появи різних неформальних комунікаційних зв'язків та контактних ситуацій серед «звичайних європейців» (Labrie & Quell, 1997: 23). У цих ситуаціях англійська мова часто функціонує як прямий посередник між учасниками дискурсу, котрі в іншому випадку мали б звертатися до перекладу комунікативного процесу третьою особою (Breidbach 2003: 20). Отже, англійська мова проникає до життя кожного європейця багатьма шляхами: діячі науки, бізнесмени і навіть хіп-хопери відчують присутність англійської у своєму повсякденному житті.

У навчальних закладах Європи англійська мова є найважливішою іноземною мовою, яку викладають, починаючи з молодшої школи, вона активно функціонує в процесі CLIL (Content-and-Language-Integrated Learning) в середній школі (Dalton-Puffer 2007), де навіть набуває статусу CEIL (Content-and-English-Integrated Learning) при викладанні географії, біології та багатьох інших предметів. Домінування англійської мови як мови навчання було також визнано освітніми закладами Європи. Згідно з даними дослідження Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2008 рік), більше 90% учнів вивчають англійську мову як обов'язкову або додаткову дисципліну (у більшості країн-членів ЄС). Ця тенденція постійно зростає. Зазвичай дитина починає вивчати англійську мову в ранньому дитинстві. Викладання англійської постійно поширюється та домінує майже всюди (Eurydice 2008: 12).

Вивчення англійської мови серед шкільних предметів призводить до необхідності користування англійською мовою у сфері послуг, де викладання курсів та дисциплін здійснюється виключно англійською мовою (Ammon & McConnel 2002: 171; Truchot 1997: 71; Murray & Dingwall 2001: 86). Цей процес також спричинено прагненням до створення єдиного європейського простору вищої освіти (common European higher education area) (The Bologna Process http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm), у межах якого мобільність студентів та викладачів потребує спільної мови.

Наявність спільної мови є також актуальним у наукових дослідженнях, де англійська мова є необхідною для обміну інформацією та спілкування з представниками міжнародного наукового товариства (Ammon 2001; Viereck 1996). Більшість європейських наукових асоціацій вважають англійську мову домінантною при обміні ідеями (Crystal 2003: 88f.). Безсумнівно, вона є головною на міжнародних наукових конференціях та в міжнародних наукових публікаціях для забезпечення розуміння ідей іноземними колегами (Ammon 2001: 5; Truchot 2002: 11). Значить, науковці є представниками міжнародного суспільства з однією спільною мовою, а не представниками різних національних суспільств (Truchot 1997: 67; див. також Widdowson 2003: Chapter

5).

Ситуація між Лісабоном та Мурманськом складається так, що люди зазвичай мають одну рідну мову (іноді – більше), або часто перебувають під впливом деяких мов, якими розмовляють локально. Однак більшість із них взаємодіють з англійською мовою. Ця взаємодія може бути значною або мінімальною у їх професійному або особистому житті. На початку XXI ст. важливість володіння англійською мовою може бути прирівняна до важливості володіння навичками читання та письма за часів індустріалізації в Європі (Carmichael 2000: 285f.). Внаслідок чого набуття навичок вільного володіння англійською мовою стає загальноприйнятою культурною ознакою (Grin 1999; Neuner 2002: 7; Breidbach 2003: 20) паралельно з навичками грамотності або використання комп'ютерних технологій. Це призведе до поступового послаблення значимості, яку раніше надавали володінню англійською мовою, перетворивши його на обов'язкову базову освіту (Graddol 2006: 15).

Існує реальна роль англійської мови в Європі. Однак ця реальність ускладнює розвиток лінгвістичного розмаїття, якого так прагне Європейський Союз. Англійську мову розглядають вже не як засіб суспільної інтеграції, а як загрозу для статусу та чистоти інших мов.

З огляду на те, що ЄС співвідносить себе з абсолютно мультилінгвальним суспільством, домінування англійської мови простежується в європейській політиці та в різних європейських і міжнародних організаціях Європи, наприклад, Європейській Комісії, ООН або НАТО (Dollerup 1996: 27pp.). На практиці часто поступаються принципами мультилінгвальної політики з метою полегшення робочого процесу. Наприклад, Ван Ельс (vanEls, 2005) констатує, що процес внутрішньої та зовнішньої комунікації в Європейському центральному банку у Франкфурті відбувається виключно англійською мовою. Цей факт пояснюють наявністю певного принципу, якого всі дотримуються, але це не є офіційною політикою. Саме в такий спосіб ЄС вирішує проблеми внутрішньої комунікації (van Els 2005: 269).

У цьому випадку існує яскрава невідповідність між розумінням

Європейським Союзом процесу мови і комунікації з одного боку, та реальною ситуацією з іншого. Офіційна політика прагнення до мультилінгвізму постійно протиставляється реальним прагненням європейських громадян та організацій щодо існування однієї мови *lingua franca*.

На нашу думку, основа цієї невідповідності психологічна, своїм корінням сягає давнини. Європейці несуть за собою те, що Флоріан Коулмас назвав «ідеологічно мертвим тягарем дев'ятнадцятого століття» (Coulmas 1991: 27). Так характеризується поєднання політичних переконань з лінгвістичними, а також поєднання мови з культурою. Процес уніфікації та створення національних держав у 19 столітті, основою якого були національна та мовна єдності, і досі в пам'яті багатьох сучасних європейців. Прагнення незалежності національної ідентичності посилювалось із часом та призводило до конфліктів і бажання домінувати над іншими країнами. Тому питання «хто повинен вчити чужою мову» у свідомості людей асоціюється з питанням влади. Тому недивним є той факт, що люди намагаються захищати свою мову як символ окремої національної та суспільної ідентичності. Звичайно, лінгвістична стандартизація та статус мовного планування відіграли визначну роль у посиленні цієї ідентичності.

Навіть розмір та лінгвокультурна гетерогенність Європи унеможливорює використання цього принципу формування нації на наддержавному рівні ЄС.

У розумінні взаємозалежності мови та національної єдності існує впевненість у тому, що якщо мова є домінантною, то нація, якій ця мова належить, також є лікувальною. У результаті в межах союзу, де всі країни-учасники є рівноправними партнерами, з'являється наполягання на принципі мовної рівності. Ідеологія різноманіття перевищує прагнення більшої єдності та однорідності, які б слугували на користь великого суспільства. Ця ідеологія простежується і в офіційних джерелах (наприклад, Europa languages portal):

Після приєднання до Союзу кожна країна-учасник визначає, які мови вона бажає задекларувати у списку офіційних мов ЄС.

Тому Союз користується мовами, визначеними національними урядами країн, а не мовами, обраними власне Союзом, ці мови можуть бути незрозумілими для багатьох людей у Союзі.

Наша політика офіційного мультилінгвізму як обов'язкового інструменту уряду є унікальною в світі. ЄС визнав важливість своєї особливої мовної політики, призначивши офіційного уповноваженого діяча з питань мультилінгвізму (<http://europa.eu/languages/en/home>, accessed 20 /2/2010).

З цього стає зрозумілим те, що ідеологія переважає не тільки над реальністю, але й над раціональністю. Фактом, що суперечить логіці, є той, що декларування країною своєю офіційної мови в документах ЄС якимось чином гарантує, що всі громадяни Союзу її розуміють. Це наводить на думку про прихильність ЄС до «єдності у різноманітті» (“unityindiversity”). Отже, це різноманіття є позитивним явищем, до якого слід прагнути.

«Єдність у різноманітті» є, безперечно, гарним слоганом, але в реальності з ним пов'язано багато проблем. Європа є континентом, де порушують традиції однієї мови, однієї держави, одного народу (Wright 2000: 1), де національні мови мають велике символічне значення.

Примусова, нереальна, риторична підтримка мультилінгвального образу Європи, у якому ідея лінгвістичного різноманіття існує як мантра, суперечить реальності. Лінгвістичне різноманіття не займає високі позиції в списках пріоритетів самих громадян, котрі в основному обирають англійську мову та декілька інших «впливових» мов. Звичайно, це не є приємною новиною для тих, хто створює мовну політику. Наведемо приклад документа Eurydice Key Data on Teaching Languages at School in Europe:

Широкий спектр іноземних мов, доступних для вивчення, зарахований до списку навчальних дисциплін деяких країн, може відображати прагнення тих, хто створює мовну політику, урізноманітнити можливості шкіл вивчати іноземні мови. Однак статистичні дані

свідчать, що в межах середньої школи англійська, французька, німецька, іспанська та російська мови складають більше 95% серед тих мов, яким навчають у більшості країн. Отже, учні можуть обирати для себе іноземну мову з величезної кількості потенційних для вивчення інших мов. Це твердження є актуальним тоді, або коли цього бажає родина, або коли недостатньо вчителів інших мов (Eurydice, 2008: 11).

Останнє речення цього твердження викликає запитання: що розуміють під фразами «коли цього бажає родина» та «недостатньо вчителів інших мов». Коли 90% учнів обирають найрозповсюдженішу мову – англійську – необхідність вибору якоїсь іншої мови сама зникає.

Цілком природним є те, що перевага англійської мови вважається загрозою для лінгвістичного різноманіття. Усі мови вважають рівноправними, але англійська мова є, безсумнівно, рівноправнішою, ніж інші. Захист інших мов може викликати опір англійській. Щоб впевнитися в цьому, варто поглянути на мову як на власність її корінних мовців, що пов'язана з їхньою культурою та виражає їхню власну ідентичність. Але англійська мова як мова *linguafranca* не схожа на інші європейські мови, бо вона більше не є власністю своїх корінних мовців та її було адаптовано для широкого міжнародного використання.

Радикальної реконцептуалізації вимагає перш за все світове поширення англійської мови як міжнародної мови *linguafranca*, а не як європейської мови *linguafranca* (Seidlhofer, Breiteneder & Pitzl 2006; Seidlhofer 2011). Поняття мови, як нерозривно пов'язане з корінними мовцями та невіддільне від культури, тут не розглядається. Зрозуміти треба той факт, що мова *linguafranca*, особливо при її функціонуванні в повсякденному житті, що є характерним для більшості сучасних європейців, не є власністю предків, на чийй території вона виникла. Замість цього мову ELF привласнюють некорінні мовці, котрі в подальшому її поширюють, розвивають та змінюють (Brumfit 2001; Brutt-Griffler 2002; Widdowson 2003: Chapter 5).

Така реконцептуалізація англійської мови спричиняє значний вплив на європейську мовну політику, якщо її не можна відділити від ідеології. Однією з причин є постійна проблема поширення офіційних мов та пропозиції встановити одну, дві або три робочі мови: англійську, німецьку та французьку. Ван Ельс (vanEls, 2005) пропонує декілька рішень цієї проблеми, не виникає сумніву, якої саме точки зору він дотримується:

Існує інший метод, який має більше шансів бути успішним. Однак він не накладає значних обмежень щодо однієї єдиної робочої мови. Може виявитися дивним, але завдяки цьому методу кількість мовних перешкод для некорінних мовців значно зменшується. По-перше, вони мають розвивати компетенцію лише в одній мові. По-друге, і це дуже важливо, ця одна іноземна мова також стане власністю некорінних мовців. Якщо вони становимуть більшість, як в ЄС, вони, безсумнівно, використовуватимуть робочу мову так, як вони забажають, для задоволення власних комунікативних потреб. Корінні мовці відзначатимуть, на превеликий жаль, що їхню мову іноді суттєво змінюють (vanEls, 2005: 276).

Єдиною робочою мовою, про яку згадує ван Ельс, є англійська: без сумніву, англійська мова буде робочою (vanEls, 2005: 278), а роль тієї мови, яка, за його словами, використовуватиметься так, як забажають некорінні мовці, для задоволення їхніх власних комунікативних потреб, відіграватиме варіант англійської як мови *linguafranca*.

Деякі дослідники виступають на користь існування лише однієї офіційної мови. Так, наприклад, Райт (Wright, 2009) вважає можливим функціонування англійської мови як мови ELF й також наголошує на невідповідності риторики та реальності, яка була описана вище.

На цьому етапі лінгвістичний побічний ефект сучасного соціального

явища полягає у лінгвістичному русі у напрямку єдиної мови *linguafranca*. Мовна політика не може виступати проти цього соціального прагнення та нав'язування мультилінгвізму. Сама по собі вона не змінить тенденцію використання англійської мови як мови ELF. Якщо рух у цьому напрямку все ж таки буде призупинено, це буде викликано іншими зовнішніми чинниками, які ми зараз передбачити не можемо. Ми небагато можемо зробити, щоб вплинути на це, і урок, який ми повинні засвоїти, полягає не в нав'язуванні мовної політики, а в її гармонійній взаємодії з іншими соціальними, політичними та економічними елементами (Wright, 2009: 107).

Важливим елементом у визнанні англійської мови як загальноприйнятого засобу комунікації є її концептуалізація як мови ELF, а не як корінної мови британців та ірландців. Райт стверджує, що в Європі немає жодного взаємозв'язку між центром, владою та англійською мовою. Більшість людей, котрі займають керівні посади, не є корінними носіями англійської мови. Вони оволоділи англійською мовою як другою та вживають її як мову *linguafranca* (Wright, 2009: 105).

Отже, у сучасній Європі англійська мова не має жодних переваг серед корінних мовців. Єдиною перевагою є лише те, що їм не потрібно вчити найпоширенішу європейську мову *linguafranca* з самого початку, але це зовсім не свідчить про їх кращу адаптованість до комунікативного вживання англійської мови. Наразі існують дослідження, у яких висувається думка, що корінні мовці можуть мати певні труднощі в процесі комунікації через міжкультурні бар'єри (Jenkins 2007; Wright 2008).

Останнім часом ведуться дослідження, що спрямовані на розуміння залучення мови ELF до контексту міжкультурної комунікації. Упродовж останніх років представлено багато ідей, а також складено корпус розмовного дискурсу ELF для висвітлення деталей. Корпус VOICE (Vienna-OxfordInternationalCorpusofEnglish) містить дані про галузі функціонування ELF

та надає безкоштовний онлайн-доступ для дослідників ELF. Було також сформовано корпус ELFA з метою показати особливості функціонування ELF в академічних дисциплінах.

Дані, отримані зі спостережень за процесом комунікації англійською мовою ELF допомагають нам зрозуміти, як саме люди, котрі належать до різних лінгвокультур, адаптують англійську мову для власних потреб та роблять її *своєю англійською*. Мовці ELF повністю використовують потенціал мови, зосереджуючись на меті розмови та на своїх співрозмовниках, а не на власне лінгвістичному коді. Зараз, коли ми маємо можливість детально розглянути природний процес комунікації мовою ELF, ми побачимо не лінгвістично неспроможних некорінних мовців англійської мови, які не здатні підтримувати процес спілкування, а мовців, які розмовляють цілком лінгвістично самостійним варіантом ELF, норми якого встановили самі мовці.

Ці ідеї спонукають нас знову звернутися до теоретичних надбань щодо сутності англійської мови та щодо того, як її можна описати. Вони доводять, що думка про те, що спілкування англійською без дотримання правил корінного варіанту мови є міфом. Мовці ELF використовують лінгвістичні ресурси в комплексі для досягнення мети комунікації. Вони використовують мову для створення значення та вираження особистого ставлення з метою досягнення взаєморозуміння. Ці лінгвістичні «відхилення» від норм англійської мови у процесі комунікації мовою ELF спонукають дослідників звернути увагу на той факт, що норми функціонують як такі, що властиві природній мові.

Слід відзначити, що ця *природна* англійська не є *національною* англійською мовою, якою говорять корінні мовці. Вона і не може бути такою, якщо відіграє роль засобу комунікації, а не ідеологічної ілюзії. Англійська мова як мова *lingua franca* є доповненням до інших мов і в жодному разі їм не суперечить. На нашу думку, необхідно розглянути це питання в аспекті освітньої політики.

Має бути очевидним, що в разі врахування в освітній політиці реальної ситуації, англійську мову як ELF треба викреслити зі списку іноземних мов та

вважати її невід'ємним елементом лінгвістичної підготовки учня / мовця (Seidlhofer 2003). Отже, англійська мова не «змагатиметься» з іншими іноземними мовами, вона не скорочуватиме мовне розмаїття, а, навпаки, посилюватиме його. Англійська мова, як і будь-яка інша іноземна мова, становитиме загрозу лише тоді, коли її сприйматимуть як таку, що належить її корінним мовцям.

І все ж таки в документах відділу мовної політики Ради Європи англійська мова зазначена як іноземна, це відзначають і її корінні мовці. Наразі метою залишається набуття кумулятивних навичок (прагнення досягти рівня навичок спілкування та письма корінних мовців) та успішна комунікація з корінними мовцями. Дійсно, трохи змінилася мета викладання мови: від «правильності» до «доречності» та «зрозумілості», що передбачає взаєморозуміння корінних і некорінних мовців. Це особливо простежується в деяких твердженнях, представлених у документах EuropeanLanguagePortfolio:

Я можу спілкуватися досить вільно та можу орієнтуватися в спонтанних мовних ситуаціях. Ці навички уможливають існування моїх регулярних мовних контактів з корінними мовцями. Я можу брати активну участь у процесі комунікації в різних контекстах (Усні мовні контакти / рівень B2).

Я не маю складностей із розумінням будь-яких контекстів розмовної мови, реальних або трансльованих засобами масової комунікації, навіть коли мовлення є доволі швидким. Але тільки за умови, що я маю певний час звикнути до акценту мовця (Аудіювання / рівень C2).

(<http://www.coe.int/portfolio>, accessed 20/2/2010)

Гофман (Hoffman, 2000: 19) описує той рівень англійської мови, яким володіють ті, хто вивчає англійську мову в Європі, як такий, що охоплює цілий спектр від невірного володіння до рівня, близького до корінних мовців.

В освітній політиці еталонами норми є стандартна британська або

американська англійська мови. Пропаганда використання автентичних матеріалів є педагогічним прийомом. Очікується, що вчителі допомагатимуть своїм учням оволодіти «справжньою англійською», під якою розуміють той варіант англійської мови, що функціонує в суспільствах із корінними носіями – Великій Британії або США. Риси цієї «справжньої англійської» можна описати з високим рівнем точності завдяки доступності варіантів корінної англійської мови.

Очевидним є те, що в процесі описування корінної англійської мають бути визначені параметри мови для вивчення. Однак, як вже зазначалося вище, сьогодні працюють над визначенням особливостей англійської як мови ELF. Вже зараз вони вказують не те, що в європейській англійській мові насправді є суттєві відмінності у формі та функціях від тієї європейської англійської, що визначає європейська мовна політика. Це має стати причиною реконцептуалізації англійської мови та перегляду вимог до вивчення мови, того, що освітня політика ЄС визначала в минулому.

Бібліографічні посилання

1. Ammon, U. (ed.). 2001. The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities. Berlin: Mouton de Gruyter.
2. Ammon, U. & McConnel, G. 2002. English as an Academic Language in Europe: A Survey of its Use in Teaching. Frankfurt: Peter Lang.
3. Berns, M., de Bot, K. & Hasebrink, U. (eds). 2007. In the Presence of English: The Media and European Youth. Berlin: Springer.
4. Breidbach, S. 2003. Plurilingualism, Democratic Citizenship and the Role of English. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/BreidbachEN.pdf>>, (20 February, 2010).
5. Brumfit, C. J. 2001. Individual Freedom in Language Teaching: Helping learners

- to Develop a Dialect of Their Own. Oxford: OUP.
6. Brutt-Griffler, J. 2002. *World English. A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
 7. Carmichael, C. 2000. Conclusions: Language and national identity in Europe. In *Language and Nationalism in Europe*, S. Barbour & C. Carmichael (eds), 280–289. Oxford: OUP.
 8. Coulmas, F. 1991. European integration and the idea of the national language. In *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*, F. Coulmas (ed.), 1–43. Berlin: Mouton de Gruyter.
 9. Crystal, D. 2003. *English as a Global Language*, 2nd edn. Cambridge: CUP.
 10. Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in CLIL Classrooms [Language Learning & Language Teaching 20]*. Amsterdam: John Benjamins.
 11. Dollerup, C. 1996. English in the European Union. In *The English Language in Europe*, R. Hartmann (ed.), 24–36. Oxford: Intellect Ltd.
 12. Eurydice. 2008. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf>, (20 February, 2010).
 13. Graddol, D. 2006. *English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.
 14. Grin, F. 1999. Market forces, language spread and linguistic diversity. In *Language – A Right and a Resource*, M. Kontra, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas & T. Varady (eds), 169–186. Budapest: Central European University Press.
 15. Hoffman, C. 2000. The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. In *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, J. Cenoz & U. Jessner (eds), 1–21. Clevedon: Multilingual Matters.
 16. Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: OUP.
 17. Knapp, K. 1987. English as an international lingua franca and the teaching of intercultural communication. In *Perspectives on Language in Performance: Studies in Linguistics, Literary Criticism and Language Teaching and Learning*;

- To Honour Werner Hüllen on the Occasion of His Sixtieth Birthday, W. Lorsch & R. Schulze (eds), 1022–1039. Tübingen: Narr.
18. Knapp, K. 2002. The fading out of the non-native speaker: Native dominance in lingua-francasituations. In *Lingua Franca Communication*, K. Knapp & C. Meierkord (eds), 217–244. Frankfurt: Peter Lang.
 19. Labrie, N. & Quell, C. 1997. Your language, my language or English? The potential language choice in communication among nationals of the European Union. *World Englishes* 16: 3–26.
 20. Mauranen, A. & Ranta, E. (eds). 2009. *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
 21. Melchers, G. & Shaw, P. 2003. *World Englishes*. London: Arnold.
 22. Murray, H. & Dingwall, S. 2001. The dominance of English at European universities: Switzerland and Sweden compared. In *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on Other Languages and Language Communities*, U. Ammon (ed.), 85–112. Berlin: Mouton de Gruyter.
 23. Neuner, G. 2002. Policy approaches to English. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
<<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf>> (20 February, 2010).
 24. Pennycook, A. 2007. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
 25. Phillipson, R. 2003. *English-Only Europe?* London: Routledge.
 26. Preisler, B. 1999. Functions and forms of English in a European ELF country. In *Standard English. The Widening Debate*, T. Bex & R. J. Watts (eds), 239–267. London: Routledge.
 27. Seidlhofer, B. 2003. A concept of ‘international English’ and related issues: From ‘real English’ to ‘realistic English’? Strasbourg: Council of Europe.
<<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SeidlhoferEN.pdf>>, (20 February, 2010).
 28. Seidlhofer, B. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP.
 29. Seidlhofer, B., Breiteneder, A. & Pitzl, M.-L. 2006. *English as a lingua franca in*

- Europe: challenges for applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 1–34.
30. Truchot, C. 1997. The spread of English: From France to a more general perspective. *World Englishes* 16: 65–76.
31. Truchot, C. 2002. Key Aspects of the Use of English in Europe. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TruchotEN.pdf>>, (20 February, 2010).
32. Truchot, C. 2003. Some facts and some questions on the use of English in the workplace. In *Europäische Sprachenpolitik. European language policy*, R. Ahrens (ed.), 303–310. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
33. van Els, T. 2005. Multilingualism in the European Union. *International Journal of Applied Linguistics* 15(3): 263–281.
34. Viereck, W. 1996. English in Europe: Its nativisation and use as a lingua franca, with special reference to German-speaking countries. In *The English Language in Europe*, R. Hartmann (ed.), 16–23. Oxford: Intellect Ltd.
35. Widdowson, H. G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: OUP.
36. Wright, S. 2000. *Community and Communication. The Role of Language in Nation State Building and European Integration*. Clevedon: Multilingual Matters.
37. Wright, S. 2008. The case of the crucial and problematic lingua franca. Presentation, AILA 2008: The 15th World Congress of Applied Linguistics, Essen, Germany, August 24–29.
38. Wright, S. 2009. The elephant in the room. *European Journal of Language Policy* 1(2): 93–120.

Корпуси

1. ELFA: <<http://www.uta.fi/laitokset/kielet/engf/research/elfa/corpus.htm>>.
2. VOICE: <<http://www.univie.ac.at/voice/>>.

АНГЛІЙСЬКА МОВА – ЗАГРОЗА ДЛЯ ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ

Джуліан Хаус

ВСТУП

Запропонована робота має таку структуру: у першому розділі описано офіційну мовну політику Європейського Союзу та статус англійської мови в Європі у 21 столітті. У другому – ставиться питання про те, чи становить англійська мова загрозу для інших європейських мов та мультилінгвізму. Проблема розглядається з соціополітичного та лінгвістичного поглядів. У коротких висновках запропоновано відповідь на титульне питання та компромісну позицію щодо двох полярних поглядів стосовно загрози англійської мови іншим європейським мовам, запропоновано об'єктивну позицію щодо переваг англійської мови як інструменту для міжмовної комунікації.

МОВНА ПОЛІТИКА ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

Офіційна мовна політика та статус англійської мови в Європі

Починаючи з лютого 2009 року, Європейський Союз (ЄС) має 23 офіційні мови (без урахування мов іммігрантів), усі вони можуть функціонувати в ролі робочих мов, котрі мають юридичний статус, тобто можуть слугувати законними засобами комунікації. У різних органах ЄС кількість робочих мов може різнитися. Так, наприклад, Європейська Комісія має три робочі мови: англійську, французьку та німецьку, але також проводить мультилінгвальну діяльність з метою публічного розповсюдження інформації. Офіційний Журнал ЄС (TheOfficialJournaloftheEU) публікує статті 23 офіційними мовами ЄС, а документи Європейського Парламенту є цілком мультилінгвальними. Для підтримання цієї мультилінгвальності необхідним є існування могутнього апарату письмового та усного перекладу. Як зазначалося в нашій попередній

роботі (House, 2003), використання лише однієї мови в органах Європарламенту було б більш ефективним, єдиним реальним кандидатом для цього є англійська мова. На думку ван Ельса (vanEls), можна було б запровадити використання англійської мови в усіх неформальних усних консультаціях, тому що подібний захід позитивно вплинув на ефективність цих процесів. Хабермас (Habermas, 1998) зазначав, що функціонування мови в ЄС може стати корисним об'єднувальним інструментом у процесі денаціоналізації Європи.

Такі ідеї про значення *lingua franca* в Європі ніколи не сприймалися серйозно (Ammon, 2006), тому що вони негативно впливають на європейську догму щодо різноманіття та прихильності мультилінгвізму. У Хартії про права людини ЄС декларує, що він поважає лінгвістичне різноманіття, яке є його фундаментальною цінністю. Незважаючи на це, у Європі немає загальної мовної політики, тому що її розуміють як відповідальність країн-членів ЄС. Однак багато закладів Європи підтримують рішення країн-членів ЄС у їх мовній політиці, котра спрямована на спонукання до мультилінгвізму та наслідування так званого принципу «М+2» (європейцям слід опанувати дві або більше мови, крім їхньої рідної мови). Підтримуючи цей ідеал, ЄС запровадив низку програм (*Lingua*, *Erasmus*, *Socrates* та ін.) для залучення молодих європейців до процесів мобільності, мультилінгвізму та мультикультуралізму.

Іронічним є те, що, попри самовдоволену риторику лінгвістичного та культурного різноманіття Європи, не можна заперечувати той факт, що деякі мови (в основному англійська) є більш рівноправними за інші. Згідно з нещодавнім дослідженням Євробарометру, близько 40% європейців розмовляють англійською як другою, або іноземною, мовою, та більше 50% стверджують, що вони можуть розмовляти англійською та розуміти її. Більше того, у 19 з 29 країн, котрі брали участь в опитуванні, знання саме англійської мови є найбільш поширеним після відповідних рідних мов. Проникнення англійської мови є найпомітнішим у Скандинавії та Нідерландах, де близько 90% населення стверджують, що вони знають англійську мову. Європейці також вважають, що вони розмовляють англійською краще, ніж будь-якою

іншою другою, або іноземною, мовою, та 77% європейських громадян вважають, що їхні діти мають вчити англійську мову, котра, безперечно, є мовою номер один в Європі, хоча існують регіональні відмінності у рівні знання англійської мови: у північних та західних країнах-членах ЄС більша кількість людей володіють англійською, ніж у східній та південній Європі. Англійська мова є найбільш вживаною в процесі комунікації в Європі. Громадяни Європи використовують її як засіб транслокальної, трансрегіональної та транснаціональної комунікації, тобто так само, як її вживають у всьому світові.

Вартий уваги також погляд на інші головні мови ЄС: наприклад, хоча німецька мова є найуживанішою європейською мовою і першою мовою для 18% європейців у різних європейських країнах, тільки 14% європейців опановують її як другу, або іноземну, мову. Щодо французької мови, вона й досі є найбільш політично примітною мовою ЄС, рідною мовою для 12% населення Європи та другою, або іноземною, для 14% населення ЄС.

Беручи до уваги поширення англійської мови Європою, ставимо питання про реальну причину вагової опозиції англійській мові, та про те, чому її не згадують у багатьох офіційних рекомендаціях. Наприклад, так звана книга *Whitebook*, котру випустила Європейська комісія (1995) для визначення досягнення мети M+2 усіма громадянами Європи, англійську мову не вказує. Одним із вірогідних пояснень цього дивного замовчування реальності є навмисна спроба захистити лінгвістичні інтереси могутніх європейських країн, щонайбільше – Франції.

Чи є досягнення мети M+2 реальним? Високий рівень володіння кількома мовами спостерігається в основному серед людей, котрі живуть у маленьких країнах-членах ЄС, у яких є дві і більше офіційних мов, а також чия рідна мова належить до числа маловживаних. Стосовно громадян, які найкраще відповідають ідеалу «мультилінгвальної Європи», вони молоді, добре освічені, народжені в країні, яка не є місцем їхнього теперішнього перебування, та мають сильну мотивацію вчити й використовувати мови у своїй роботі. Усі інші, на

жаль, мають високий рівень знання лише першої мови та елементарне знання англійської.

Стосовно багатьох інших частин світу можемо зауважити, що посправжньому мультилінгвальними є лише мовці-іммігранти. Вони розмовляють своєю рідною мовою та офіційною мовою країни, де вони перебувають, і часто також вивчають третю мову, в основному англійську, котру вони вважають корисною мовою *linguafranca* Європи.

Ураховуючи таку підтримку англійської у світі, опозиція, котра виступає проти використання англійської мови, зокрема в закладах ЄС, може послабитися в майбутньому. Дослідник Екстра (Extra, 2006: 37) зазначає, що функціонування англійської мови в ролі мови *linguafranca* Європи не варто розглядати як таке, що зіштовхується з європейськими догмами мультилінгвізму та мультикультуралізму. Він пропонує три кроки у напрямку мультилінгвізму та мультикультуралізму в Європі: вивчення трьох мов, ранній початок вивчення мови та широкий вибір мов для вивчення. Виконання цих дій уможливить підхід, у який будуть включені мови іммігрантів Європи. Він вказує, що, хоча це може звучати парадоксально, такий підхід може дати позитивні наслідки, якщо сприймати англійську мову як мову *linguafranca* для забезпечення потреб міжкультурної комунікації в Європі (Extra, 2006: 37).

Альтернативною ідеєю щодо функціонування мови ELF в ЄС є підхід EUROCOM або «субкомунікація» (“Semicommunication”), тобто отримання мовної вигоди від своїх співрозмовників. У процесі взаємодії мовці розмовляють своїми рідними мовами – різними мовами Європи. При цьому кожний мовець говорить своєю рідною мовою, спираючись на свою рецептивну компетенцію та рецептивну компетенцію співрозмовника для того, щоб процес комунікації був успішним (tenThijeandZeevaert, 2007). Успіх такої взаємодії залежатиме від типологічної віддаленості мов, якими користуються, а також від рівня володіння мовця мовою його співрозмовника. При цьому опція використання ELF як найкращого засобу міжкультурною комунікації та опція застосування підходу EUROCOM не виключають одна одну.

Англійська мова як мова linguafranca Європи XXI століття

Англійська мова є сучасною мовою linguafranca не тільки у світі, але й у Європі. Що ми розуміємо під поняттям “linguafranca”? У своєму первинному значенні linguafranca, що походить від арабського *lisanal farang*, означає мова-посередниця, або контактна, мова, яку використовували, наприклад, араби для спілкування з мандрівниками Західної Європи. Пізніше її значення було розширене та містило в собі опис мови комерції, доволі стабільного варіанту мову, у якій не було місця для індивідуальних варіацій. Це значення не є актуальним для теперішньої світової англійської мови, чиєю основною рисою є надзвичайна функціональна гнучкість та розповсюдження різними лінгвістичними, географічними та культурними галузями, а також її відкритість до іноземних форм. ELF розглядають як особливий тип міжкультурної комунікації, який не має стабільності форми, яка виходить за межі рівня мовця, тобто кожна група комунікантів спілкується своїм власним варіантом мови linguafranca, який відрізняється рівнем володіння мови, ступенем змішування кодів, рівнем піджинізації тощо. Можна навіть сказати, що кожний мовець корейської, італійської та німецької, нідерландської та французької, який користується англійською мовою як посередницькою, сприяє виникненню унікального та справжнього мовного суспільства, у якому необхідно розподілити ролі та встановити правила взаєморозуміння.

Така формальна (та функціональна) гнучкість разом із глобальним поширенням призвела до появи ще однієї визначної риси: кількість некорінних мовців англійської мови значно вища за кількість її корінних мовців (співвідношення приблизно 1:4, тенденція постійно зростає). Той факт, що англійська мова НЕ належить її корінним мовцям, паралельно викликає зростання кількості різноманітних варіантів англійської мови завдяки процесам акультурації та нативізації. Лінгвістичні наслідки цих процесів конвергенції виявляються в появі нових некорінних варіантів. Це означає, що немає єдиного панівного варіанту англійської мови. Існує, скоріш, різноманіття варіантів, які відображають відмінності у соціальному, економічному та політичному

оточенні її мовців. У межах внутрішнього кола домінуючий варіант англійської мови, яким розмовляють корінні мовці, поступово витрачає свій вплив. Мова ELF не є мовою, якою користуються з особливою метою, гібридною або креольською мовою, вона не є мовою іноземців або мовою навчання. Мовна парадигма кінця 1960-х, яка фокусується на відсутності у тих, хто вивчає англійську мову, компетенції корінного мовця, не є актуальною в контексті ELF.

Наразі як норма або еталон правильності ELF-комунікації виступає «мультикомпетенція» мультилінгвальної особистості (Cook, 1992). Такого погляду дотримуються також в літературі з білінгвізму, де широко вживається поняття «одночасної активації» рідної мови та мови ELF у розумах мультилінгвальних особистостей. ELF може описуватися як «реєстр» – ідея про те, що англійська мова, як віртуальна, функціонує в різних контекстах, з різною метою, використовується різними людьми, виконує різні функції та змінюється.

Основною характеристикою ELF є її різноманіття та варіативність (Firth, 2009). Мова ELF є мовою комунікації, посередником, чия природа визначається різними національними, регіональними, локальними та індивідуальними культурними ідентичностями. Англійська мова не містить у собі цих ідентичностей; вона не функціонує (хоча потенційно могла б) як мова-ідентифікатор. Коли англійська мова функціонує як мова комунікації, вона є нейтральною в термінах соціокультурного походження її користувачів, тому вона безсумнівно має значний потенціал для міжнародного розуміння. Пояснити це можна тим, що процес ELF-комунікації не має фіксованої норми, і тим, що користувачі мови *linguafranca* повинні постійно формувати лінгвістичну та міжкультурну базу для своєї комунікації. У недавньому корпусному дослідженні природи ELF (House, 2009) міститься доказ того, що ELF є своєрідним варіантом англійської мови, у якому деякі конструкції реконцептуалізуються та стратегічно використовуються по-іншому, ніж у корінній англійській мові.

ЧИ СТАНОВИТЬ АНГЛІЙСЬКА МОВА ЗАГРОЗУ ДЛЯ ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ ТА МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ?

Соціополітичний погляд

Чому саме англійська мова, а не якась інша стала світовою мовою *lingua franca*? У відповіді на це питання часто підкреслюється той факт, що Британська Імперія та сучасна світова могутність США, а також спричинена розвитком технологій необхідність безперешкодної міжкультурної комунікації забезпечила цей шлях для англійської мови. Це є особливо актуальним для країн, у яких функціонує велика кількість мов та діалектів (наприклад, Індія). Ще одна причина, чому саме англійській мові надають перевагу більшість людей, полягає в тому, що вона є нібито «простим кодом». Остання причина є доволі сумнівною.

Однак, на нашу думку, твердження прихильників «еколінгвістики» (Mühlhäusler and Fill 2000) або «лібераційної лінгвістики» (Kachru 1991) про те, що англійська мова становить загрозу для інших мов, що вона має ефект «мови-вбивці», підступним агентом лінгвістичного домінування та імперіалізму (Phillipson 1992; Skutnabb-Kangas 1999), є безпідставним. Необхідно наголосити, що мова ELF є мовою з найширшою комунікативною сферою, і багато людей (якщо не переважна більшість) обирають її за власним бажанням, і майже завжди вони інтуїтивно проводять межу між мовою ELF як засобом комунікації та їхньою рідною мовою, яка є своєрідним засобом культурної та лінгвістичної ідентифікації. Ці локальні мови та мова ELF не конкурують між собою, вони, навпаки, доповнюють одна одну (Gupta 2009). Стосовно лінгвістичного та загальнолюдського права розмовляти своєю власною рідною мовою в Європі, коли забажається, воно є завжди доступним, немає жодних обмежень або санкцій стосовно використання будь-якої мови. Однак рішення про використання або уникнення використання певної мови залежить від багатьох ситуативних, когнітивних та емотивних чинників. У сучасній Європі мовці можуть вільно обирати для себе мову спілкування. Стосовно ж мови ELF мовці чітко усвідомлюють, що саме вони роблять, коли

говорять нею, і, безперечно, вони роблять це для своєї власної переваги. Де Сваан (DeSwaan, 2001) детально характеризує співвідношення між лінгвістичними/людськими правами та утилітарним масовим страхом перед використанням мови ELF:

Останнім часом рух у напрямку виправлення недоліків мовної гегемонії поширився Західним світом, наділяючи людей правом розмовляти мовою за своїм власним вибором, боротися з «мовним імперіалізмом» за кордоном та «лінгвіцизмом» удома, посилити вплив «мовних прав» у міжнародному законодавстві. Таким чином, це визначає право людини розмовляти тією мовою, якою вона хоче, ігноруючи волю всіх інших (DeSwaan, 2001: 52).

Засилля мови ELF в Європі та в інших місцях світу також викликає появу парадоксальної ситуації: використання мови ELF як засобу комунікації часто підсилює функціонування локальних мов з ідентифікаційною метою та як засобу протесту проти домінування мови ELF. Ми є свідками вагомих протиріч, навіть у сфері сучасної поп-музики, яка переповнена англійськомовними елементами, та Інтернету, який вважається таким засобом масової інформації, де домінує ELF. Замість мовних втрат ми спостерігаємо зростання значимості мови ELF та варіантів мови, які можна інтерпретувати як «апропріацію» навпаки.

Лінгвістичний погляд

Одним з найголовніших аргументів проти використання мови ELF в Європі або в інших місцях світу є те, що мовці ELF мають багато перешкод при спілкуванні з корінними мовцями англійської. Вони ніколи не зможуть передати свої думки так, як вони могли б це зробити своєю рідною мовою, тому зазвичай страждають на синдром «обмеженої особистості». Тут було б доречно відкинути ідеалізовані очікування, а краще ознайомитися з результатами

емпіричних досліджень, присвячених аналізу того, як саме поводяться мовці ELF у процесі мовної взаємодії (Firth 2009; House 2009/2009a; Mauranen 2009; Seidlhofer 2009).

Мовні контакти мовою ELF показують підозріло небагато прикладів комунікативних непорозумінь, на відміну від більшості мовних контактів некорінних мовців з корінними, а також лояльне ставлення до відхилень від норми, що робить їх «життєздатними» та «нормальними».

Нижче буде проілюстровано деякі надбання проекту ELF в Університеті Гамбурга. Було зібрано чотири різних типи даних процесу комунікації міжнародних студентів під час занять з різних дисциплін, а саме (1) мовні контакти між студентами, чиєю рідною мовою є англійська, (2) контакти між студентами, чиєю рідною мовою є англійська та мовцями ELF, (3) контакти мовою ELF між комунікантами з різними рідними мовами та (4) постретроспективні інтерв'ю для колабораційної інтерпретації набору наборів (1)-(3). Результати аналізу контактів мовою ELF підтверджують попередні теорії, а також дозволяють виділити чотири додаткові характеристики використання ELF:

(1) Передача правил дискурсу

Наприклад: обговорення специфічної теми східноазіатськими мовцями, результатом якого стає низка нелогічних висловлювань (House, 2002) – явище, яке постійно ігнорують інші комуніканти, тому що воно ніколи не призводить до комунікативних збоїв (Приклад 1 показує два варіанти такого нелогічного діалогу). У цьому прикладі, як і в наступних, тривалість пауз та інші невербальні явища будуть представлені у дужках, сміх буде показаний символом @, запинка буде показана символом =, а ті пункти, на які варто звернути увагу будуть представлені жирним шрифтом:

Приклад 1

Wei: I think English is easy to learn than for example German or Chinese. (3 sec)

Mauri: Yes I think it is about the important meaning of the erm of the English language is is (2 sec) this is erm **business** language is very important but do you agree then that all the people of the world that they eh would speak English?

Wei: No they don't have problem like French French people I think erm (2 sec) in China student he likes speak learn English and European languages.

Mauri: They had to they have to they have to learn English because this is getting more and more important in **business** world so if you cannot speak English so you're lost.

(2) Використання мультифункціонального прийому «Віддзеркалення»

Згідно з даними проекту ELF, деякі дії мовців часто «віддзеркалюються». «Віддзеркалення» (Edmondson, 1981) в літературі також часто називають «ехо-елементами» або «тіньовими елементами», які є маркерами або прийомами дискурсу, що виконують різні функції та є певними стратегіями, які допомагають підтримувати пам'ять мовця в активному та продуктивному стані, стратегію, яка, активізуючи сприйняття, сприяє формуванню лексико-парадигматичних кластерів, мета комунікативних процесів, яка посилює обізнаність мовця щодо свого власного мовлення та мовлення інших (House, 2002). Зазвичай віддзеркалення трапляються у таких жанрах, як психотерапевтичні інтерв'ю, інструкційний дискурс тощо, тобто там, де інформацію навмисно повторюють для кращого сприйняття та обов'язкового розуміння. Той факт, що мовці ELF використовують це правило, свідчить про високий рівень розвиненості їхньої комунікативної компетенції.

Розглянемо Приклад 2:

Приклад 2

Brit: And if erm things like Nigerian English, Indian English which is a sort of variety in itself it **should be respected**.

Mauri: **Should be respected.**

(3) Співформування висловлювань

У Прикладі 2 можна побачити сильну та наполегливу демонстрацію консенсусу у цьому ELF-діалозі, який впливає на відчуття суспільної та групової ідентичності (House, 2002). Розглянемо Приклад 3, де троє комунікантів поєднують свої зусилля для побудови дискурсу:

Приклад 3

Wei: The most of the most of Chinese in foreign countries they speak not Mandarin they don't speak Mandarin but can only these erm

Mauri: **Dialects?**

Wei: Yes **dialects**

Joy: **Dialects**

Mauri: **Dialects** their **dialects**

(4) Реінтерпретація різних дискурсивних маркерів: “you know”, “I mean”, “I think”. “I don't know” “yeah”

Маркер *you know* (знаєте) є стратегією для того, щоб виявити ступінь взаєморозуміння та «підібрати» слова. Як показує література, присвячена дослідженню дискурсивних маркерів взагалі та особливостей функціонування маркера *you know* зокрема, він НЕ використовується в ролі ввічливого або соціоцентричного виразу, за допомогою якого мовець намагається виявити, наскільки його зрозумів співрозмовник. Навпаки, це свідчить про високу частотність функціонування маркера *you know* разом зі сполучниками *but*, *because* та *and*. Аналіз також показує, що маркер *you know* часто вживається замість цих сполучників, набуваючи при цьому їхніх функцій у дискурсі (House, 2009a).

Дискурсивні маркери *I think*, *I don't know* та *I mean* також сприймаються по-іншому в процесі ELF-бесіди (Baumgarten and House 2007). Порівняно з корінними мовцями англійської мови, мовці ELF часто вживають конструкції

I think та *I don't know* у їх прототипічних значеннях, віддаючи перевагу формальним структурам (замість граматикалізованих структур та прагматикалізованих значень), тому що вони виражаються звичайними вербальними формами цих конструкцій. Іншими словами, фраза *I think* виражає суб'єктивну думку мовця, а фраза *I don't know* вживається для вираження недостатнього рівня знання мовця з певної теми дискурсу.

Вираз *I mean* часто містить у собі сильний евалюативний елемент ELF-бесіди про основну причину пояснення (Baumgarten and House 2007), тобто *I mean* функціонує як фокусуючий інструмент, який дозволяє виразити суб'єктивну евалюацію мовця щодо певної теми дискурсу.

Маркер *yeah/yes* вживається мовцями ELF для виконання різних функцій (Spielmann 2007), як-от, наприклад, розуміння або зворотній зв'язок, які підтримують ствердження співрозмовника та показують, що немає потреби в повторях, погодження з рухами співрозмовника, структуризації дискурсу. Усі ці інструменти працюють для того, щоб зробити дискурс «нормальним». Дружній та ввічливий комунікативний досвід, необразливий підтекст, який містить у собі слово *yeah*, робить його доречним для ELF-дискурсу, у якому комуніканти прагнуть позитивного настрою та уникнення всього, що могло б стати загрозою чиймось почуттям або репутації. Результати проекту ELF свідчать про те, що в переважній більшості прикладів використання *yeah* відповідає одній з трьох категорій: сигнал зворотного зв'язку, маркер погодження або координатор дискурсу. Так само, як невербальне *Hmm* або жести, наприклад, кивання головою, маркер *yeah* є неінвазивним засобом висловлення підтримки мовцеві та ініціювання позитивного настрою ELF-бесіди, такого настрою, коли мовці можуть сконцентруватися на змісті, а не на формі, не хвилюючись про те, що їх будуть ганьбити як некорінних мовців.

Мовці ELF також часто користуються позитивною конотацією маркера *yeah/yes* для пом'якшення заперечень або протилежних думок. Так само, як маркер *you know*, *yeah* може вживатися як стратегія самопідтримки. Часте використання маркера *yeah/yes* в ELF-дискурсі можна пояснити його

поліфункціональністю – характеристикою, яка робить його функціонування «комунікативно ефективним», тому що велика частина прагматичного змісту вміщена в мінімальну вербальну форму. Однак це не означає, що вживання маркера *yeah/yes* в процесі ELF-бесіди є «простим» та що він є показником недорозвиненої компетентності в англійській мові.

Результати аналізу даних проекту ELF, а також дослідження корпусів ViennaVOICEcorpus (Seidlhofer, 2009) та HelsinkiELFACorpus (Mauranen, 2009) показують, що стратегічна компетентність мовців ELF до уваги не береться. Думка про те, що користувачі ELF страждають на синдром «обмеженої особистості», не підтверджується недавнім емпіричним дослідженням.

Ще один поширений погляд на сучасне функціонування англійської мови полягає в тому, що значне впровадження англійської лексики в інші європейські мови порушує процеси мислення та формування понять у цих мовах, та що в певних галузях ними складно передати як наукові, так і повсякденні поняття. Це твердження є схожим з гіпотезою Гумбольдта-Сепіра-Уорфа (так званою «гіпотезою лінгвістичної відповідності»), яка приписує здатність рідної мови людини досить сильно та неминуче впливати на її мислення та поведінку. Існує три причини, які перешкоджають дотриманню цієї гіпотези: універсальна можливість перекладу, той факт, що мова в процесі мовлення стає «анахронізмом», тобто її форми зазвичай не з'являються в нашій свідомості; мультилінгвали мають «глибокий» загальний концептуальний простір, до якого застосовуються мовні системи «нижчого рівня». Іншими словами, завжди є можливість контролювати рівень впливу рідної мови за допомогою засобів самої мови, її креативності та гнучкості, а також за допомогою неймовірного багатства людського розуму.

Цей аргумент підтверджується нейролінгвістичними дослідженнями процесу перекладу (Price, Green and von Studnitz 1999), які показують, що мультилінгвали з гнучкістю переключаються між першою та другою мовами. Ці дві системи не є однаковими, але вони також не є закритими. Немає доказів і того, що є зв'язок між певною мовою – рідною мовою – та процесами

мислення та концептуалізації. Підвищений рівень використання ELF, особливо у сфері вищої освіти, не повинен пригнічувати володіння студентами їхньою рідною мовою. Однак треба уникати непотрібного використання англійської мови, наприклад, під час конференцій у неангломовних європейських країнах, коли існує інша мова, яка є доступною для учасників, а також радити дослідникам публікувати в міжнародних збірниках свої праці як англійською, так і їхньою рідною мовами.

Інший розповсюджений аргумент проти мови ELF полягає в тому, що вона «забруднює» інші мови. Цей аргумент можна проаналізувати, користуючись результатами ще одного проекту, що проводився в Університеті Гамбурга. Проект «Імпліцитний переклад» (“CovertTranslation”), який підтримувався суспільством Німеччини (DeutscheForschungsgemeinschaft) з 1999 року (Baumgarten, 2007; Bührig and House, 2007; Böttger, 2008; Becher, House and Kranich, 2009). Основна гіпотеза проекту така: завдяки глобальному домінуванню мови ELF та розповсюдженому односпрямованому процесові перекладу з англійської на інші мови, EFL поступово впливає на комунікативні норми та сталі традиції інших мов через переклад. Наприклад, комунікативні стилі німецької мови (House, 2006) будуть адаптовані під стилі англійської мови. Як наслідок, у німецькомовних текстах, у яких не завжди надавали перевагу прямим та експліцитним висловлюванням, що були зорієнтовані на передачу змісту, поступово з’являються англомовні непрямі та імпліцитні висловлювання, зорієнтовані переважно на міжособистісні стосунки.

Актуальність гіпотези проекту тестується за допомогою діахронічного корпусу (1978-2006 рр.), який містить оригінальні англомовні та німецькомовні тексти та переклади англомовних текстів німецькою мовою (у меншій кількості також представлені переклади франкомовних та іспаномовних оригінальних текстів) двох (потенційно нестабільних) жанрів: науково-популярного та жанру бізнес-комунікації. Аналіз цих даних здійснюється шляхом поєднання квалітативного та квантитативного методів. Метод квалітативного аналізу полягає у контрактивному аналізі текстів (House, 2009b), метод

квантитативного аналізу – у підрахунках даних частотності. Квантитативний метод слугує основою для більш детального квалітативного аналізу перекладацьких відповідностей в окремих текстах.

Квалітативний аналіз майже 80 текстів, опублікованих у 1970-1980-х рр., показує, що спочатку комунікативні норми англійської мови не мали жодного впливу на норми німецької мови, однак аналіз текстів, що з'явилися на початку нового тисячоліття, показує вплив англomовних норм на німецькомовні тексти (але не на французькі або іспанські) в галузях суб'єктивності та орієнтованості на адресанта. Особливості цих галузей були оброблені для проведення квантитативного аналізу та статистичних операцій, була виявлена наявність таких явищ, як особистий дейксис, координація, модальність, ментальні процеси та різні маркери-зв'язки. Квантитативний аналіз свідчить, наприклад, про деякі зміни при використанні координаційних сполучників *and* та *und* на початку речення впродовж останніх 25 років (Baumgarten, 2007), а також під час використання таких функціональних категорій, як особові займенники, вираження модальності та сполучники. Квалітативний аналіз відповідностей при перекладі займенників першої особи множини показує збільшений рівень їх функціонування в економічних текстах (Baumgarten and Özçetin, 2007). У більшості випадків англійський займенник *we* перекладався як формальний та функційний еквівалент німецького займенник *wir*, але були також цікаві варіації, де, наприклад, займенник *we* був виражений як безеквівалентна структура. Наприклад, коли неживі предмети, які стоять на місці підмета (що є типовим для англійської мови), опускаються в німецькій мові. Ці варіювання показують, що стилістичні преференції мовців німецької мови та специфічні мовні аспекти німецької мови зберігаються. Найцікавішим результатом було те, що в економічних німецькомовних текстах виявлено високу частотність функціонування займенника *wir*, що вказує на фокусування на особистості та наявність взаємодії письменник-читач.

Узагальнюючи все вищесказане, можна стверджувати, що за останні 25 років у науково-популярному жанрі та жанрі бізнес-комунікації зросла

кількість випадків вживання певних лінгвістичних засобів (дейксис мовця-слухача, модальність тощо) для вираження суб'єктивності та орієнтації на адресанта. Як наслідок, це може призвести до змін природи комунікативних стилів у німецькомовних текстах. Однак ми не можемо стверджувати, що ці зміни безпосередньо пов'язані з прямим контактом німецької мови з мовою ELF у процесі перекладу, тому що іноді самі оригінальні тексти змінювались більше, ніж переклади, та для отримання додаткової інформації про мовні зміни треба ще брати до уваги дані монологічних діакронічних корпусів мови.

ВИСНОВКИ

Функціонування мови ELF в Європі не обов'язково становить загрозу її мультилінгвізму. Мова ELF є корисним інструментом міжлінгвальної та міжкультурної комунікації (можливо, навіть кориснішим та більш вживаним, ніж модель EUROCOM). Вона є додатковою мовою, яка ніколи не замістить європейцям їхні рідні мови. Нейролінгвістичні дослідження перекладів та зміни мовних кодів не підтримують твердження про те, що мова ELF стримує або загрожує процесу концептуалізації в рідній мові. Обов'язком інтелектуальної еліти неангломовних країн є слідкування за тим, щоб публікації англійською мовою супроводжувалися публікаціями рідною мовою.

Мова ELF є гібридною мовою: перехід від рідної мови до мови ELF є поширеним явищем. Компетенція оцінювання більше не має належати лише мовцям з країн внутрішнього кола, бо мовці ELF спілкуються між собою. Вона має належати мультилінгвалам, які мають високий рівень володіння ELF. Навчальні заклади, де працюють учителі англійської мови, не повинні дотримуватися норм корінних мовців англійської мови або наймати на роботу лише корінних мовців для викладання англійської.

Аналіз впливу мови ELF на інші мови показує, що, наприклад, норми німецької мови, на відміну від норм французької та іспанської мов, певною мірою відкриті для впливу англійської в деяких галузях. Однак і дотепер не існує вимог для їх появи.

Існує зрозумілий зв'язок між мовою ELF та глобальною економічною могутністю та культурною домінацією США. Не можна забувати про те, що англійська мова в цьому процесі є лише інструментом. Нам потрібні нейтральні характеристики, що базуються на результатах проведених досліджень, а не гнучкі оцінні судження. Безумовно, зміст, який передається мовними засобами, може відображатися майже однаковими конструкціями, що ми й спостерігаємо сьогодні у світових мережах обслуговування та торгівлі, які належать американцям. Однак, на щастя, ми також бачимо, що опір цій комунікативній однаковості, спричинений традиційними комунікативними нормами інших країн, безупинно зростає.

Мовна політика Європи повинна шукати «третій шлях» для уникнення спроб боротися з англійською мовою ELF через її «мовний імперіалізм» та сприймати її переваги без критики. На сьогодні мова ELF функціонує в Європі не лише як заміник інших європейських мов, а як додаткова мова (Fishman, 1977), яка допомагає, а не заважає функціонуванню інших європейських мов.

Бібліографічні посилання

1. Ammon, Ulrich 2006 Language conflicts in the European Union. On finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests. *International Journal of Applied Linguistics* 16: 319–338.
2. Baumgarten, Nicole 2007 Converging conventions ? Macrosyntactic conjunction with English and and German und. *Text and Talk* 27: 139–170.
3. Baumgarten, Nicole and Juliane House 2007 Speaker stances in native and non-native English. In: Jan ten Thije and Ludger Zeevaert (eds.) *Receptive Multilingualism*, 195–216. Amsterdam: Benjamins.
4. Baumgarten, Nicole and Demet Özçetin 2007 Linguistic variation through language contact in translation. In: Peter Siemund and Noemi Kintana (eds.), *Language Contact and Contact Languages*, 293–316. Amsterdam: Benjamins.
5. Becher, Viktor, Juliane House and Svenja Kranic 2009 Divergence and

- convergence of communicative norms through language contact in translation. In: Kurt Braunmüller and Juliane House (eds.) *Convergence and Divergence in Language Contact Situations*, 125–152. Amsterdam: Benjamins.
6. Böttger, Claudia 2008 *Lost in Translation? An Analysis of the Role of English as the ‘Lingua Franca’ of Multilingual Business Communication*. Hamburg: Kovac̈.
 7. Bührig, Kristin and Juliane House 2007 Linking constructions in discourse across languages. In: Jochen Rehbein, Christiane Hohenstein and Lukas Pietsch (eds.), *Connectivity in Grammar and Discourse*, 345–366. Amsterdam: Benjamins.
 8. Cook, Vivian 1992 *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: St. Martin’s Press.
 9. Edmondson, Willis James 1981 *Spoken Discourse. A Model for Analysis*. London: Longman.
 10. European Commission 1995 *Whitebook. Teaching and Learning: Towards a Cognitive Society*. Brüssel: COM.
 11. Extra, Guus 2006 Dealing with multilingualism in multicultural Europe: immigrant minority languages at home and school. In: Constant Leung and Jennifer Jenkins (eds.), *Reconfiguring Europe. The Contribution of Applied Linguistics*, 21–40. London: Equinox.
 12. Firth, Alan 2009 The lingua franca factor. *Intercultural Pragmatics* 6: 147–170.
 13. Fishman, Joshua 1977 English in the context of international societal bilingualism. In: Joshua A. Fishman, Robert Cooper and Andrew Conrad (eds.), *The Spread of English*, 329–336. Rowley, Mass: Newbury House.
 14. Gupta, Anthea Fraser 2009 Language rights. *English Today* 50: 24–26.
 15. Habermas, Jürgen 1998 *Die Postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
 16. House, Juliane 2002 Communicating in English as a lingua franca. In: Susan Foster-Cohen (ed.), *EUROSLA Yearbook 2*, 243–261. Amsterdam: Benjamins.
 17. House, Juliane 2003 English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7: 556–578.
 18. House, Juliane 2006 Communicative styles in English and German. *European*

Journal of English Studies 10: 249–267.

19. House, Juliane 2009a Subjectivity in English as lingua franca discourse: The case of you know. *Intercultural Pragmatics* 6: 171–193.
20. House, Juliane 2009b *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
21. Kachru, Braj 1991 Liberation Linguistics and the Quirk Concern. *English Today* 7: 3–13.
22. Mauranen, Anna 2009 Chunking in ELF. Expressions for managing interactions. *Intercultural Pragmatics* 6: 217–233.
23. Mühlhäusler, Peter and Alwin Fill 2000 *Reader in Ecolinguistics*. London: Pinter.
24. Phillipson, Robert 1992 *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
25. Price, Cathy, David Green and Roswitha von Studnitz 1999 A functional imaging study of translation and language switching. *Brain* 122: 2221–2235.
26. Seidlhofer, Barbara 2009 Accommodation and the idiom principle in English as a Lingua Franca. *Intercultural Pragmatics* 6: 195–215.
27. Skutnabb-Kangas, Tove 1999 *Linguistic Genocide in Education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
28. Spielmann, Daniel 2007 *English as a Lingua Franca: A simplified code?* M.A. thesis, Hamburg University.
29. De Swaan, Abram 2001 *Words of the World*. Cambridge: Polity Press.
30. ten Thije, Jan and Ludger Zeevaert (eds.) 2007 *Receptive Multilingualism*. Amsterdam: Benjamins.
31. Van Els, Theo 2005 Multilingualism in the European Union. *International Journal of Applied Linguistics* 15: 263–281.

МОВИ ПРОТЯГОМ УСЬОГО ЖИТТЯ

Трейсі Токухама-Еспіноса

ВСТУП

Люди можуть вивчати мови протягом усього свого життя. У цьому розділі буде розглянуто білінгвізм від народження; у початкових, середніх і старших класах школи; навчання в університеті та доросле навчання. Мої упередження зрозумілі протягом цього дослідження. Я була свідком того, як тисячі дітей вивчають мови протягом дитинства та підліткового віку, і спостерігала, як інші дорослі і я сама робили те саме. Я вважаю, що мови можливо й потрібно вивчати протягом усього життя.

КРИТИЧНИЙ ПЕРІОД ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ?

Щоб закласти підґрунтя для розуміння цього розділу, ми повинні почати з питання, чи є «критичний період» для вивчення мов. Брайан Мак Уїнніз Університету Карнегі-Меллона вважає, що не існує критичного періоду. Він встановив, що є укорінення інформації з часом. «Наслідки віку у вивченні L2 [другої мови] з'являються від укорінення, конкуренції та слабого резонансу, але не тому, що є докази певної пластичності в мозку для мов у конкретному віці», - говорить Мак Уїнні. Інший доказ наводять Кетрін Сноу та Маріан Хьофнагель-Хьолє з Гарварду, який засвідчив, що чим людина старша, тим краще вона вивчає мови на всіх рівнях. Дорослі краще навчаються другої мови, ніж діти, тому що в них вже є усталений фундамент, на підставі якого можна робити логічні посилення на нову мову. «У такому разі дослідження не зазначають наявності критичного періоду для вивчення другої мови» - роблять висновок Еллен Білосток і Кенджі Хакута, два інших шанованих лінгвісти. «Відповідь – коротка та проста: незалежно від віку, ті, хто досягли знання англійської мови майже як рідної, змогли винести абстрактні судження з високим рівнем точності ... Таким чином, ті, хто вивчають другу мову, навіть дорослі, характеризуються здатністю до вивчення абстрактних

мовних структур, навіть хомскіанського різновиду».

Логічно припустити, що чим молодша людина, тим легше їй стати вільною у володінні мови. Це може бути пояснено з погляду на два важливих аспекти – кількісний та нейропсихологічний. Опанування мови в перші роки дає учневі більше часу для практики, зазначають фахівці білінгвальної освіти Томас Уейн і Вірджинія Колльєр. На той момент, коли людині, наприклад, вісімнадцять, знання мови може відрізнятися, якщо навчання почалося або від народження, або у віці тринадцяти років (вісімнадцять років практики проти п'яти). «На підставі наших висновків, відмінність між рідною та другою мовами може бути менша для [людей, які мали] молодші роки впливу другої мови», - підтверджує Джой Хірш з Колумбійського університету. Але чи це пояснює всі відмінності у вільному володінні? Не зовсім, тому що інша частина головоломки знаходиться в нейропсихології. Як ми побачимо, те, як мозок сприймає інформацію про мову, змінюється від віку до віку.

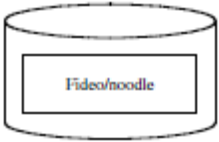
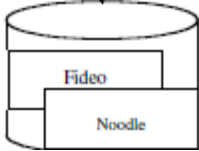
БІЛІНГВІЗМ ВІД НАРОДЖЕННЯ: ЧОМУ СТРАТЕГІЯ ТА МОЖЛИВІСТЬ Є КЛЮЧОВИМИ ЧИННИКАМИ

Діти, які виховуються на двох мовах з народження, можуть нормально управляти кожною з їхніх мов вільно, хоча рівень володіння всередині мов може відрізнятися в кожній з суб-навичок розуміння, говоріння, читання та письма. Кількість часу, присвяченого кожній з мов, має пряму кореляцію в перші роки зі здатністю її подальшого ефективного використання. Тобто чим більше якісного часу присвячено цільовій мові, тим більш імовірно, що мовець матиме високий рівень вільного володіння. Батькам, які беруть на себе зобов'язання з виховання дітей білінгвально або мультилінгвально, важливо пам'ятати: вільне володіння дається не без зусиль. Родинна стратегія наближення до мов має бути свідомим рішенням; просте залучення дитини до мови корисне, але не залучає дитину до конструктивної гри або навчання і використання відповідного до віку словникового запасу. Ми поговоримо більше про стратегію після того, як пояснимо, як працює білінгвізм від

народження.

Коли дитина вивча мови від народження, вона ефективно вчить їх як дві перші мови. Сканування мозку показує, що люди, виховані на двох мовах від народження, мають обидві мови в тій самій ділянці мозку, що й одномовні, тоді як люди, які навчаються мовам після перших семи місяців або близько того, насправді використовують різні ділянки для обробки звуків або взагалі не сприймають звуки, які не єти повими для їхньої рідної мови.

Діти використовують мову як сукупність моделей, які регулюють соціальне життя, згідно з думкою освітнього дослідника Чета Бауерса. Це означає, що дитина, яка є білінгвальною від народження, вчиться керувати світом через дві соціальні системи, засновані на вивчених концепціях, які представлені у двох мовах. Коли дитина робить це від народження, вона має перевагу розуміння однієї концепції, але з двома об'єктами на світ. Це є великою перевагою над дітьми, які стають білінгвальними або мультилінгвальними після народження, тому що існують суперечливі моделі, які регулюють соціальне життя. Одномовний, який вивчає нову мову пізніше в житті, приймає вивчені поняття про світ від народження та вчиться представляти їх двома моделями або способами розуміння та вираження. подивимося на приклад, щоб прояснити цей пункт.

Одна концепція – Два поняття одночасно Білінгвальний від народження 	Одна концепція – Два поняття, одне накладене на інше Пізніший білінгвізм 
--	---

Скажімо, восьмирічний носій англійської переїздить до Мексики. «Noodle» більше не є поняттям *локшина*, яке було в дитини раніше; воно також

тепер стає *fideo* (іспанський варіант *noodle*). *Fideo* з'являється зі своїм власним культурним багажем. Може бути, що фідео готують інакше, ніж локшину. Вони можуть мати інший смак або запах. *Fideo* можуть виглядати інакше, мати відмінні від локшини форми або бути з'їденими за різних обставин. Локшина та *fideo* – два різні поняття. Але дитина, вихована на двох мовах від народження, сприймає поняття *локшина/фідео* як одне. Хоча обставини, форма або смак можуть відрізнятися, її розуміння концепції *локшина/фідео* просто більше концепції одномовного. Локшина та фідео не накладаються одне на одне, а, скоріше, є одним. Білінгв від народження робить вивчення про *fideo* відмінним від простого прийняття, що локшина і *fideo* – та сама концепція в різних обгортках.

Ця англomовна дитина, яка переїздить у Мексику, була одномовною від народження. Механізми для концептуального розуміння в неї інші, ніж у дитини, вихованої на двох мовах від народження. Підтримання англійської мови як рідної після поселення в Мексиці допоможе дитині гармонізувати її символічний світ, збудований з внутрішніх і зовнішніх символів. Вивчення різних мов і культур впливає на когнітивні процеси, ознайомлюючи людей з різними цінностями, віруваннями і вимогами. Підтримуючи рідну мову разом з титульною, дитина зберігає внутрішню систему символів, що може стати початком для ширшого концептуального розуміння «локшини» або *fideo*. Однак це не завжди відбувається. Якщо б цій дитині сказали кинути її першу мову та зосередитися на вдосконаленні іспанської, наприклад, вона була б позбавлена основного концептуального розуміння локшини, оскільки завдання розуміння *fideo* стане складнішим. Батьки, які вважають, що вони допомагають, обмежуючи дитину у використанні нової мови, не мають рації. Якщо дитина змушена використовувати лише титульну мову, іспанську, і не має пов'язувати її з розробленою концепцією (локшина), дитину, по суті, просять будувати нову концепцію, а не змінювати існуючу, що мозок не здатний робити. Це менш природньо для мозку - замінювати наявні ярлики для уявлень про світ, ніж «попросити» мозок додати нову назву концепту. Це один

з найсильніших психологічних аргументів на користь адитивного білінгвізму, коли додається нова мова, на відміну від субтрактивного білінгвізму, в якому нова мова замінює стару.

Процес становлення білінгвальним від народження – це те, до чого ми переходимо далі. Всі люди, виховані на двох мовах від народження, вчаться говорити своїми мовами, тоді як лише деякі продовжують вчитися читати та писати. Як ми вже говорили раніше, одним із найсильніших аргументів на користь виховання дітей двома мовами від народження є те, що мозок обробляє обидві мови як перші та механізми для розвитку йдуть природні ми для оволодіння мовою шляхами. Спочатку це дещо насторожує, але ми тепер знаємо, що дитина спершу сприймає білінгвізм як одну мову, запозичуючи одна з одної, допоки не починає усвідомлювати їх окремі домени, як правило, у віці близько двох-чотирьох років. Коли дитина може почати класифікувати мови («Мама каже poodle, тато каже fideo»), а потім ідентифікує мови («Мама говорить англійською, тато говорить іспанською»), то вона починає робити те, що й дорослі, – перекладати. Однак до цього часу дитина може змішувати синтаксис і граматику, запозичувати словниковий запас і говорити однією зі своїх мов у невідповідний час. Це абсолютно нормально. Чи це означає, що якщо ми не можемо виховати наших дітей на двох мовах від народження, ми маємо поступитися? Зовсім ні! Це означає, що бути білінгвальним від народження має явні переваги. Порівняймо далі відмінності між ранніми та пізніми білінгвами.

Хоча більшість дослідників погоджуються, що люди різного віку можуть вивчити нову мову, існують дослідження, які пояснюють, чому білінгвізм від народження є «легшим». Кілька досліджень засвідчують, як пізні білінгви покладаються на свої рідні мови як на лінгвістичні милиці розуміння, постійно посиляючись на поняття першої мови як точки відліку для майбутнього навчання. Одне дослідження показало, що навіть досвідчені білінгви «класифікують звуки другої мови відповідно до уявлень їх першої мови,», означаючи, що концепції, якими керувалися в нашому дитинстві, впливають на

здатність вивчати інші нові концептуальні тлумачення протягом усього життя. Це найбільш ефективний спосіб, за яким може працювати наш мозок. Для мозку це було б неймовірно складним – створювати нові концепції для кожного нового слова в кожній новій мові; набагато простіше прикріпити новий ярлик до наявної концепції. Але це означає, що новий ярлик повинен пройти через фільтр розуміння оригінальної концепції у вихідній мові. Це ефективно та логічно, але це також не так швидко, як розпочинати життя з концептуальних тлумачень, до яких прикріплено кілька ярликів.

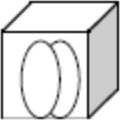
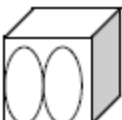
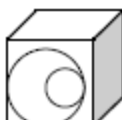
Чи існує декілька мов в одній системі мозку, чи перекриваються вони, чи вони різні? Чи пов'язані якимось чином мови з тією ж системою значення або є дві різні системи значення, пов'язані з кожною мовою? Факти свідчать, що потерпілі від інсульту можуть втратити одну мову, але не іншу. Це означає, що концептуальне розуміння може залишатися, навіть якщо вся мова втрачається. Це означає, що також має бути якась система гальмування для того, щоб зберегти одну мову доступною, а іншу «прихованою».

Коли дитина вперше застосовує значення до слів і створює мовлення, виявляються три етапи процесу, згідно з Еллен Білосток і Кендзі Хакута. «По-перше, діти повинні визначити прості одиниці значення, які стають основою для більш складних ідей». У нашому прикладі «локшина» є основною одиницею, а ярлики спагеті, лазанья та макарони із сиром можуть бути побудовані на базовому блоці. По-друге, «діти повинні бути когнітивно готові представити ці примітивні ідеї в символічній системі». Це може бути сама локшина або написане слово «noodle». По-третє, «концептуальні примітиви повинні бути відповідно промарковані та поєднані для того, щоб організувати структуру несформованої мови». Це означає, що, якщо наша дитина неправильно розуміє *фідео* та не асоціює його з «локшиною», вона розгубиться. Якщо дитина неправильно розуміє *фідео*, вона також буде неправильно розуміти його субелементи, а також призначення/застосування концепції. Це означає, що без розуміння «локшини» неможливо знати спагеті. Це ключове пояснення, чому знання рідної (або першої) мови є настільки важливим. Ця

концептуальна розробка мови частково пояснюється тим, як побудований людський мозок, що ми зараз розглянемо.

ЯК ДВІ МОВИ МОЖУТЬ БУТИ ПРЕДСТАВЛЕНІ В ОДНОМУ РОЗУМІ

Є багато способів зрозуміти, як знання двох або більше мов можуть співіснувати в одному розумі. Я впевнена, що кожен мультилінгв має свою власну теорію щодо цього. Наприклад, одного разу, виконуючи домашнє завдання, мій молодший син швидко поклав свою ручку і сказав мені, що «діра в моєму мозку для іспанської тепер заповнена. Я не можу більше займатися іспанською. Я збираюся заходитися коло математики замість цього». Коли він сказав це, він створював ментальну модель того, як був структурований його мозок і як інформація може заповнити різні прогалини, відведені для різних дисциплін. Він геніальний, і, можливо, набагато ближчий до істини, ніж ми думаємо! Інші, трохи складніші, моделі використання двох мов одночасно засновані на гіпотезі «перекривання», в якій мови – різні, але мають ділянку, де вони перетинають простір одна одної. Інша думка полягає в тому, що дві мови є функціонально окремими й, отже, не перетинаються. І третій погляд – той, за яким існує «психічний брандмауер», який відокремлює мови. Тобто білінгв може функціонувати як одномовний, поставивши заслін на свою другу мову. Ключ до цього нормального функціонування полягає в здатності мовця швидко визначити, яку мову слід використовувати. Іншими словами, щоб застосувати цей психічний брандмауер, необхідно знати, до якої мови мати доступ, а яку блокувати. Підказки, за якими мова має бути використана, мають основне значення для зовнішнього вигляду рівня зусиль дитини, коли вона використовує свої мови. Це одне з пояснень, чому стратегія «одна людина – одна мова» така популярна. У межах цієї стратегії діти мають найкращі можливі підказки й точно знають, яка мова повинна бути використана в якому контексті. Якщо дитина не впевнена, до якої сторони брандмауера мати доступ, вона вагається та може виявитися збентеженою.

Теорії про те, як дві мови можуть існувати в одному розумі		
 Перекривання двох мов	 Дві мови функціонують окремо	 Друга мова накладається на першу

У своїй лабораторії Джудіт Кролл змодельовала цю потенційну плутанину. Вона попросила учасників переглянути фотографії та «назвати фотографію англійською, якщо ви чуєте високий тон, і голландською, якщо ви чуєте низький тон». Це створило ситуацію, подібну до тієї, в якій дитині кажуть, «назви фотографію англійською, якщо бачиш обличчя тата, і голландською, якщо бачиш обличчя мами». І тони, і обличчя – підказки, які допомагають дитині вирішити, до якої сторони брандмауера мати доступ. Люди як вид – прихильники візуального, тож не дивно, що легко дотримуватися стратегії «одна людина – одна мова». Ми думаємо про себе – бачити обличчя, і говорити мовою обличчя. Без візуального сигналу діти шукають слухові тригери, щоб допомогти їм вирішити, якою мовою говорити. Цікаво, що в міру того як білінгв стає більш досвідченим, треба менше підказок і відбувається менше гальмування, тому що дія стає автоматичною. Брайан Мак Уїні вважає, що і діти, і ті, що вивчають другу мову, підхоплюють постійні сигнали, а потім визначають їх надійність. Коли вони виявляються «виправданими», вони керують вибором мови. Це призводить до першо їз чотирьох субелементів мови – розуміння; інші субелементи (говоріння, читання та письмо).

РОЗУМІННЯ МОВИ

Першим основним елементом мови виступає здатність розуміти інших, яка починається з мовлення та звукового сприйняття навіть раніше, ніж дитина народжується. Звуки сприймаються в утробі матері, та ритм мови, який буде оточувати немовля, відчувається навіть до народження. Незабаром після

народження дитина починає відрізняти звуки рідної мови від іноземних. Деан-Ламбертз, Деан і Герц-Паньер використовували функціональну магнітно-резонансну томографію (МРТ) для вимірювання активності мозку, щоб з'ясувати, як це пов'язано з нормальним і зміненим мовленням у не сплячих і сплячих тримісячних немовлят. Цей експеримент показав, що, хоча діти ще не могли відтворювати мовлення самостійно, вони малис кладні методи інтерпретації мовлення інших. Їхні висновки були такими, що «попередники дорослих кіркових ділянок мови – вже активні в немовлят задовго до початку відтворення мовлення». Це дослідження показує, що діти тримісячного віку відрізняють реальне мовлення від безглузвих звуків таким же чином, як це роблять дорослі, навіть якщо вони самі не відтворюють ці звуки.

Дуже інтригуюча гіпотеза, поставлена деякими теоретиками в Англії, полягає в тому, що люди народжуються універсальними приймачами всіх звуків, а не лише музичних, і у них є здатність розрізняти всі людські можливі фонемі. Ці дослідники припускають, що здатність розпізнавати ці звуки різко звужується в перші місяці життя, а приблизно після дев'яти місяців люди здатні лише сприймати звуки, які є частиною їхнього повсякденного репертуару. Наприклад, якщо дитина піддається всім нотам музичної гама та вони повторюються протягом першого року, вона теоретично не втратить вроджений абсолютний слух, з яким ми всі народжуємося. Аналогічним чином, якщо дитина піддається арабській, англійській, китайській, німецькій, японській, хінді та французькій мовам у перший рік життя, вона зможе відновити ці нервові шляхи пізніше в житті та сприймати їх, формально вивчаючи мови в більш пізньому віці.

Таке припущення має велике значення для виховання, а також для всіх вихователів дітей раннього віку. Вплив звуків мови (касети пісень іншими мовами, наприклад), не може зашкодити розвитку мови дитини та може потенційно допомогти. Але хіба це означає, що батьки повинні заохочувати бомбардування своїх дітей звуками мови з чужих земель на всяк випадок, якщо вони вирішать займатися однією іноземною мовою в майбутньому? Я вважаю,

що більшість батьків погодилися б, що «все в міру має своє місце» і що слід відмовитися від усіх надмірних речей. Це хороший аргумент на користь використання інших вільних моментів (довгих автомобільних поїздок, наприклад), щоб піддавати немовлят звукам, з якими вони можуть не зіткнутися в повсякденному житті. Коли я возила дітей туди і назад до ясел або дитячого садочка в Женеві, в машині постійно звучали музичні саундтреки, іноді французькою, в інших випадках англійською або іспанською. Це були популярні дитячі пісні, присмні самі по собі, які відтворювали звуки різних мов. Я вважаю, що допомагала зміцнювати різні нервові шляхи для фону у різних мовах, які мої діти формально вчитимуть у більш пізні роки.

Мануела Фрідріх і Ангела Фрідерічі з Інституту Макса Планка для Людської Пізнавальної та Мозкової Науки відзначили ще одну ранню розрізняльну процедуру мови для немовлят. Вони продемонстрували, що немовлята не тільки отримують знання про звуки, інтонацію та організацію їхньої рідної мови, а й починають розуміти, як слова та символи пов'язані між собою. Крім того, їхнє дослідження виявило драматичний висновок, що дев'ятнадцятирічні немовлята показали ті ж розрізняльні здібності, що й дорослі, коли дійшло до виявлення фонотактичнозаконних (псевдослів) і фонотактичнезаконних (неслів) наборів слів у порівнянні з реальними словами. Їхнє дослідження має значення для вивчення другої мови після цього раннього віку в тому, що слова, не визнані в рідній мові, не будуть вважатися «безглуздими», поки усвідомлене розуміння та маркування мов можуть бути здійснені, що зазвичай відбувається у віці двох-чотирьох років. Це означає, що дитина, вихована білінгвальною від народження, легше опановуватиме мови, ніж дитина, представлена другій мові в дев'ятнадцять місяців, тому що чим старшою стає дитина, тим краще мозок починає відфільтровувати нерідні звуки. Патрісія Кул з Інституту Навчання і Наук Мозку та кафедри Науки Мовлення та Слуху в Університеті Вашингтона зазначає, що «немовлята використовують обчислювальні стратегії для виявлення статистичних та просодичних моделей при введенні мови, й це призводить до відкриття фону

і слів». Вона припускає, що одна з причин, чому вірять в те, що діти вивчають мови відмінно від дорослих, залежить від «здатності мозку до статистичних та просодичних моделей, яких зазнають на початку життя», які, згідно з нею, «допомагають пояснити давнішу загадку, чому немовлята вивчають мову краще, ніж дорослі». Тобто мозок – орган, який шукає шаблон; він шукає значення, знаходячи пізнавані моделі, які він бачив раніше та які підтверджують знання про зовнішній світ. Чим раніше залучення, тим сильніші шаблони.

Однак дехто вважає, що розвиток мови більш тісно пов'язаний з обсягом набутого досвіду, ніж зі стадією розвитку природного мозку. Робота Барбари Конбой з Каліфорнійського Університету в Сан-Дієго та Дебри Мілз з Державного Університету Сан-Дієго надає більшого значення досвіду білінгвальної дитини порівняно зі змінами в розвитку мозку, щоб пояснити усвідомлення слова білінгвальними немовлятами та використання в їх мовах. Вони виявили, що дослідження білінгвальних немовлят у віці дев'ятнадцяти-двадцяти одного місяця «вказують, що організація мозкової активності відносно мови пов'язана з досвідом роботи з мовою, а не дозріванням мозку». Тобто чим більше практики та впливу на дітей було від мов, тим швидше відбувалося усвідомлення та використання їх лексики. Це дослідження має висновки, які кидають виклик, чи важливо для дитини мати ранній вплив мови або чи може обсяг впливу запропонувати рівні переваги з погляду вивчення іноземної мови. Здається, що зараз питання зводиться до того, від чого залежить більше знання мови – від «коли» чи від «скільки». Можна обережно порекомендувати, що вивчення нової мови має відбуватися згідно з концепцією, що раніше – все ж таки краще, ніж пізніше, і що більше – краще, ніж менше.

Чим більше впливу якісного введення мови має дитина від люблячих вихователів, тим краще дитина існуватиме з мовами. Загалом і кількість, і якість мають вагу для визначення можливого вільного володіння учнем мовою. У перші роки якість виявляється у впливі всіх звуків, проявлених у

мовах дитини, (які можуть бути легко досягнуті шляхом читання вголос дитині та природних словесних обмінів), поряд з кількістю, яка означає, що всі мови в житті дитини дістають однаковий час. Пропонувати дітям вплив звуків мови – це, однак, лише половина роботи батьків і вихователів. Батькам необхідно навчитися слухати, що їхні діти відтворюють, і спрямовувати появу їхнього мовлення. Це те, на що ми звернемо нашу увагу далі.

РАННЄ ДИТИНСТВО (0-5): ЙДУТЬ ПЕРЕГОНИ, АЛЕ ХТО НА СИДІННІ ВОДІЯ? ПРИЧИНИ, ЧОМУ ЛЮДИНА, МІСЦЕ ТА ЧАС МАЮТЬ ЗНАЧЕННЯ В МОВНІЙ СТРАТЕГІЇ?

Вчимося Говорити Першою та Другою Мовами

Після розуміння мови через сприйняття звуків природним інстинктом немовляти є спробувати відтворити ці звуки. Мова людини еволюціонувала разом з видами. За словами Філіпа Лібермана, «анатомія мови вперше з'являється в літописі скам'янілостей у верхньому палеоліті (близько 50000 років тому)» і включає в себе «видоспецифічну анатомію, похідну від спуску мови в глотку»¹⁵. Люди, на відміну від своїх мавпоподібних колег, мають унікальну здатність говорити завдяки фізичним властивостям форми язика і глотки та структур гортані. Шимпанзе бракує голосового тракту, здатного виробляти певні звуки, які полегшують як створення, так і сприйняття мови. Деякі вчені-еволюціоністи вважають, що мовлення витворилося як результат іншого моторного розвитку, такого, як прямоходіння та біг, не з існування Броката області Верника, яка, як вони говорять, є наслідком мови. Як ми побачимо в розділі 6, це пов'язує аспекти поставки двигуна і координації з можливими процесами мови.

Вибір виховання дитини білінгвальною або мультилінгвальною від народження покладає велику відповідальність на батьків і значною мірою спирається на батьківсько-дитячі взаємодії, а також узгодженість цих взаємодій, оскільки вони належать до стратегії, яку застосовують батьки до своєї дитини. Батьки відіграють величезну роль у тому, як розвивається мова

дитини. Як же відбувається цей розвиток мовлення?

Існують дві основні думки про те, як діти опановують мову. Загальна дискусія виходить за рамки цієї книги, але для батьків і вчителів є корисним зрозуміти основні механізми кожної з них. У ранній історії лінгвістики вважалося, що діти вивчають мови, імітуючи моделі навколо них. Пізніше когнітивісти, очолювані Ноамом Хомським, довели, що діти насправді мають вроджену мовну здатність. Хомський справив глибокий вплив на те, як теоретики розглядали процес мовного розвитку. У його роботі було показано, що мова є «частиною психічного обладнання мозку.... Діти вивчили мову, тому що це була їхня біологічна доля зробити це», - як підсумовують Еллен Білосток і Кендзі Хакута. Інші уточнили цей аргумент, продемонструвавши, як мало насправді роблять батьки для граматичної корекції своїх дітей, у першу чергу щодо себе, зі змістом повідомлення дитини, на відміну від його граматичної структури. Тобто коли Марія каже: «Daddy am a girl!» – «Тато є дівчина!», батьки швидше за все виправляють Мері, сказавши: «Daddy is a boy» – «Ні, тато є хлопчик», а не «Daddy is a boy» – «Ні, тато є хлопчик». Це має важливі наслідки для вивчення другої мови, бо це вказує на ключовий аспект спілкування, в якому іменники відіграють більшу роль, ніж правильна граматики. Деякі представники лінгвістичних шкіл заохочують дитину вивчати якомога більше лексики та вважають, що граматики буде приєднуватися природно. Ця тактика заснована на вірі в те, що батьки зазвичай не виправляють у першу чергу граматичних помилок, і дитина зрештою коригує їх самостійно, оскільки чіткість викладу її думок опиниться під загрозою, якщо вона не навчиться використовувати правильну граматику. Інші заходять так далеко, що вважають, якщо дитина не вивчить правильну граматику мови, люди все одно зрозуміють її за умови досить великого словникового запасу. Тобто людина буде знати достатньо слів, щоб чітко висловити свою думку, незважаючи на відсутність граматики. Це суперечить останнім сучасним тенденціям щодо обов'язкового навчання граматиці. Протягом півтора десятиліття в Сполучених Штатах був уповільний дрейф від формального навчання граматиці; він

вважався «старомодним» і нудним. Багато міжнародних і білінгвальних шкіл виявили, що обов'язкове навчання граматики в нових мовах насправді має певні переваги для студентів. Школи можуть заповнювати пробіл замість батьків, тому що вони, швидше за все, не звертають уваги на ці проблеми. Успіх у школі більше залежить від граматичної досконалості, ніж від неформального спілкування, а відтак граматикистає обов'язком школи.

Мак Уїнні і його колеги розробили гарне візуальне уявлення про те, як діти розвивають словниковий запас. Вони показують, що спочатку, коли дитина має словниковий запас приблизно п'ятдесят слів, іменники є основним складом, що дорівнює близько дев'яноста п'ятивідсоткам мовлення дитини. Іменники залишаються домінуючою одиницею словникового запасу протягом усього життя дитини. Пізніше, коли дитина має словниковий запас близько 150 слів, іменники все одно домінують, і вони дорівнюють близько сімдесяти п'яти відсоткам словникового запасу дитини; решта – близько двадцяти відсотків дієслів і п'яти відсотків прикметників, прислівників та інших частин мови. Коли дитина досягне 250 слів, іменники все одно залишаються домінуючою лексикою (близько вісімдесяти відсотків), при цьому кількість дієслів досягає сімнадцяти відсотків, також зростає відсоток прикметників. До того часу, як діти потрапляють до школи, вони використовують все більше і більше дієслів, але їх порівняно з іменниками завжди менше. У лексиці дитини віком до початкової школи дієслова складають близько двадцяти п'яти відсотків лексики дитини, тоді як іменники – приблизно шістдесят відсотків, а решта слів – інші частини мови. Це свідчить про важливість словникового запасу в розвитку навичок як з першої, так і другої мови, та ключову роль, яку відіграють іменники та об'єкти називання.

МОВНІ СТРАТЕГІЇ

Найпопулярніша білінгвальна батьківська стратегія – «одна людина– одна мова», в якій кожен з батьків говорить іншою мовою з їхньою дитиною. Ця стратегія ефективна насамперед тому, що вона найпростіша у використанні, але

не обов'язково дає чудові результати. Незважаючи на ефективність, стратегія «одна людина – одна мова» є лише варіантом для сімей, у яких батьки говорять різними мовами. Ця стратегія не є виходом для сім'ї, в якій обоє батьків говорять однією мовою. Наприклад, якщо і мати, і батько говорять іспанською мовою у себе вдома та залишають англійську для спільноти, мовна стратегія сім'ї буде заснована на принципі місця, а не людини. Інші сім'ї обирають принцип часу, щоб встановити параметри для мовного застосування, наприклад, вихідні дні – завжди другою мовою, або розмова ведеться тільки рідною мовою. Є безліч можливих комбінацій, але слід пам'ятати, що всі вони діляться на три прості категорії або стратегії: людина, місце або час (див.Таблицю1).

Важливо пам'ятати, що прерогативи жодної з цих стратегії не було доведено. Досліджень стратегії «одна людина – одна мова» було більше, але це, ймовірно, тому, що її легко документувати. Поміркуйте над цим. Легше спостерігати, хто та якою мовою має говорити до дитини, ніж оцінити ефективність стратегії часу або місця. Я мала щастя зустріти сотні сімей, які обирають інші стратегії, окрім «одна людина– одна мова», які теж досягли успіху; послідовність є ключовим чинником у всіх випадках. Будь-яка стратегія, яка є послідовною, має набагато більше шансів на успіх, ніж випадковий підхід до мови. Ще одним плюсом на користь стратегії «одна людина– одна мова» є те, що багато батьків вважають її більш природною і що дозволяє їм говорити до своїх дітей у звичайний спосіб.

Обмеженням успішних стратегій є те, що вони також повинні бути доцільними щодо стадій розвитку дитини. Наприклад,я якось зустріла в Швейцарії жінку, яка розробила геніальну, але абсолютно смішну стратегію. Вона сказала мені, що говорить п'ятьма європейськими мовами та хоче, щоб її діти змогли робити те саме, тому що це відкриває двері для безлічі

Таблиця 1 Людина, Місце або Час

Людина, Місце або Час	Один з батьків	Інший з батьків	Спільнота	План
Людина	Мова А (дехто В)	Мова В (дехто А)	Мова А або В	Кожен з батьків говорить своєю рідною мовою зі своєю дитиною.
	Мова А	Мова В	Мова С	Кожен з батьків говорить своєю рідною мовою зі своєю дитиною, яка вчить третю мову від оточення.
Місце	Мова А Мова В	Мова А	Мова А	Один з батьків завжди звертається до дитини на його або її нерідній, другій мові.
	Мова А	Мова А	Мова В	Обидва батьки говорять Мовою А з дитиною, яка повністю піддається Мові В тільки в школі.
	Мова А	Мова В	Мова С Мова D	Батьки говорять своєю рідною мовою з дитиною, яка навчається третьою мовою. Оточення – четверта мова.
	Мова А	Мова А	Мова А	Батьки розмовляють своєю рідною мовою з дитиною. Дитина асоціює другу мову з певними місцями, такими, як спеціальні класи або місце проживання родичів.
Час	Мова А	Мова А	Мова А	Батьки говорять своєю рідною

Мова В	Мова В		мовою з дитиною, за винятком певного часу (наприклад, їжі або у вихідні дні), коли вони говорять другою мовою з дитиною.
Мова А	Мова В	Мова А	Мова В, яка зазвичай отримує найменшу кількість впливу, завжди використовується під час розмови.
Мова А	Мова А	Мова В	Мова В використовується тільки під час спеціальних класів (релігія, спорт, діяльність після школи тощо)

Джерело: Засновано на Токухама-Еспіноса, 2000.

можливостей працевлаштування, забезпечення роботою та добробуту. Я сказала їй, що це чудова мета, та запитала в неї, як вона збиралася забезпечити це. Вона відповіла мені: «Просто. Щопонеділка я розмовляю італійською. Щовівторка я говорю німецькою. Щосереди я говорю англійською. Щочетверга я говорю французькою. Щоп'ятниці я говорю грецькою». «Ви дуже амбітна»,- сказала я їй, розуміючи, що вона насправді думала про те, як приділити кожній мові однаковий час. «Скільки років вашим дітям?» – запитала я. «Два і три», відповіла вона. «Хм»,- я подумала про себе. Використовувати час як маркер для мов – це реалістична стратегія, але вона придатна тільки тоді, коли реципієнт розуміє концепцію часу. Зазвичай дворічні не дуже добре розуміють дні тижня і вони часто навіть заперечують «до» та «після», не кажучи вже про такі абстрактні поняття, як понеділок, вівторок та середа. Зрозуміло, що це була стратегія, приречена на провал, принаймні поки діти не стали досить дорослими, щоб зрозуміти, що їхні мови були розмежовані в часі.

Різні стратегії працюють за різних сімейних обставин. Стратегія «одна

людина – одна мова»також не дуже успішна, якщо одного з батьків не було поряд, щоб з достатньою частотою приділити достатньо часу своїй мові у спілкуванні з дітьми. У такому випадку для сім'ї може бути більш ефективним вирішити, що Мама завжди говорить своєю рідною мовою з дітьми, за винятком випадків, коли Тато вдома, коли мова сім'ї змінюється на рідну мову Тата. Або, якщо Мама не володіє мовою Тата, потім вирішити, що час розмови у вихідні – час Тата та його мови. Або, можливо, сім'я могла б прийняти стратегію, за якою канікули проводяться в країні батька, якщо дозволять ресурси. Різні варіанти, залежно від сімейних ресурсів і цілей, будуть задовольняти різні потреби родини. Незважаючи на це, хороша стратегія обов'язкова в успішному мультилінгвалізмі, так що простір для якісного введення мови для дитини гарантується.

Аспект якісного введення мови стосується виробництва мови, що дитина в змозі досягти. Наприклад, занепокоєний батько якось запитав мене своєю нерозбірливою англійською з турецьким акцентом, що я думаю про те, що він говорить лише англійською зі своїм сином. Я ввічливо сказала йому, що це залежить від мовної мети його сім'ї. Введення мови – це вихід мови в перші роки: що вкладається, те й виходить. Тобто якщо метою сім'ї було те, щоб син розмовляв на тому ж рівні англійської мови, що й батько, то нехай так і буде. Але сім'я повинна визнати, що, якби не було інших, хто також розмовляє англійською з сином, його єдиним джерелом був би його батько, і якщо його батько має акцент, граматичні помилки, проблеми з вимовою, або інші недосконалі мовні моделі, тойого син зрештою буде робити те саме. Це не робить цю стратегію «поганою», навпаки, якщо вона відповідає мовним цілям сім'ї, то вона хороша. Тим не менше, батьки повинні зрозуміти і прийняти межі їхнього впливу на мовні здібності своєї дитини. Якщо англійська є метою і ця турецька родина живе у швейцарсько-німецькомовній Швейцарії, батько міг би потенційно використовувати свою англійську, щоб допомогти своєму синові з основним розумінням, але він також може враховувати, чи може це бути шкідливим. Можливо, йому слід залишити англійську мову школі, коли його

син почне її вивчення як частину звичайної навчальної програми приблизно в п'ятому класі. Різні сім'ї оціняють цю ситуацію по-різному та зроблять різні вибори щодо їхніх особистих стратегій. Для цієї конкретної родини, якщо батько говорив англійською та син вивчив англійську мову з сильним турецьким акцентом, це може бути несуттєвим, але багато родин високо цінують білінгвізм у ранні роки саме тому, що він зменшує шанси на акцент.

АКЦЕНТИ

Добре відомо, що говоріння залежить від здатності чути – ви не можете створити звук у роті, якщо ви ніколи не сприймали його вухом. Коли це відбувається, мозок реєструє кожен звук як різні електричні імпульси, в різних частинах мозку. У дослідженнях осіб, які вивчають іноземні мови, Іштван Уінклеренд і його колеги, які досліджували угорців, що вивчають фінську мову, відзначили різні нервові спалахи. Вони дійшли висновку, що «навчання говорити новою мовою вимагає формування розпізнавання шаблонів звуків мовлення, характерних наново придбаних мові». Це одне з пояснень, чому ті, хто вивчають іноземну мову, часто мають акценти; вони просто не можуть сприймати тонкі звукові відмінності й, отже, не можуть відтворити їх. Прикладом цього можуть бути ті, хто говорить японською мовою і не відрізняє *r* і *l*, або *fu* і *hu*; японська має певну письмову особливість для кожної з цих пар, що робить її дуже важкою навіть для носіїв японської, щоб відрізнити їх у своєму власному мовленні в новій мові.

Інша причина, чому люди часто мають акценти в іноземній мові, є те, що язик – це м'яз, і він тренується вимовляти звуки в гармонії з горлом, щоб відтворити звуки, які він відпрацював. Як і інші м'язи, він може бути сформований таким чином, щоб робити речі, які він ще не практикував. Це означає, що, якщо я «розроблюю» свій язик і вуха, я в кінцевому підсумку можу навчитися говорити мовою без акценту. І все ж, багато людей не переймаються через акцент; вони просто турбуються про передачу повідомлення.

Інша ключова причина акцентів стосується числа звуків у рідній мові порівняно з кількістю звуків в іншій мові. Деякі мови мають великий масштаб фонем, у той час як інші мають маленький. Японська має лише кілька фонем, роблячи носіїв японської мови дуже схильними до акцентів. Це на відміну від носіїв голландської, які мають велику кількість фонем в їхній мові, тобто ймовірність того, що у них є акцент, буде досить низькою. Англійська мова має двадцять шість літер, які можуть бути поєднані приблизно в 1120 способів, щоб відтворити сорок дев'ять фонем. Це контрастує з італійською, наприклад, яка має так само двадцять шість символів, але тільки тридцять три комбінації літер, щоб відтворити двадцять п'ять звуків. Цей вид ієрархії фонем припускає, що якщо ви є носієм шведської мови, наприклад, і ви хочете вивчати японську, ймовірність того, що ви можете говорити мовою без акценту є досить високою, оскільки ви вже чуєте та використовуєте всі звуки в структурі фонем, за винятком одного (*tsu*). З іншого боку, якщо ви є носієм іспанської мови і хочете вивчити англійську, то шанси на акцент високі, тому що є кілька звуків, які часто використовуються і ви ніколи раніше їх не відпрацьовували (наприклад, *th*). Загальна кількість фонем у рідній мові користувача, в порівнянні з числом в подальших мовах впливає на ймовірність того, чи матиме людина акцент.

Інші продемонстрували важливість типології мов в успішному, дорослому опануванні іноземної мови без акценту. Салім Абу-Рабія та Симона Кехат розглянули гіпотезу критичного періоду, яка припускає, що люди, які пройшли певний вік, ніколи не будуть в змозі говорити іноземною мовою без акценту. Тим не менш, їхнє дослідження виявило десять випадків пізно початкових білінгвів англійської-іврити, які вивчили рідну вимову іврити в спробі оскаржити теорію критичної гіпотези. Це дослідження підтверджує переконання, що люди можуть навчитися вимовляти звуки в іноземних мовах без акцентів навіть пізніше в житті. Англійська та іврит розділяють фонологічну основу; ймовірність говоріння цими мовами поперемінно з невеликим акцентом є високою. Аналогічні висновки спостерігаються з носіями голландської та шведської, чії мови мають дуже широкий фонологічний

діапазон; вони можуть говорити майже будь-якою іншою мовою з трохи помітним акцентом.

Ще одна причина, чому люди мають акценти, – бо вони їм подобаються. Як я писала в *«Мультилінгвальному Розумі»*: «Іноземні акценти дозволяють слухачеві дізнатися, що відбувається щось нерідне, неприродне, навіть важке», і багато людей хочуть, щоб це було відомо, що вони беруть на себе певне зусилля у спілкуванні з іншими іноземною мовою. Акценти – культурні маркери, які дозволяють іншим дізнатися, звідки вони, що мають під собою їх переконання та цінності. Деяким людям подобається їх акцент, бо він визначає їхнє культурне коріння. В іншому випадку було відзначено, що деякі люди швидко удосконалюють властивий акцент у новій цільовій мові, щоб уникнути ототожнення з конкретною групою.

Ця інформація дає зрозуміння того, що люди мають іноземні акценти з різних причин, деякі з яких пов'язані з віком, тренуванням слуху або практикою говоріння. В інших людей бажання втратити іноземні акценти є більш важливим. Повернімося тепер до основного стимулювання говоріння в молодших мультилінгвальних дітей.

СИЛА РОЗПОВІДІ

Всі ми любимо хорошу історію, або прочитану з книги або витягнуту з уяви. Мої діти часто запитують: «Коли ти була дитиною...?» у надії, що я розкажу їм щось про своє дитинство, що вони зможуть порівняти з їхнім власним. Деякі культури будуються навколо історій. Деякі групи корінних американських індіанців починають день, розповідаючи історії своїх мрій. Японці-американці на Гавайях часто «розповідають історію» й обмінюються новинами дня. Африканські культури та грецькі міфи побудували свої уроки моралі навколо історій. У тому ж дусі розповідь пропонує нам ще один спосіб, щоб увести другу або третю мову в природний контекст з дітьми. «Ми знаємо, що діти є активними учасниками в їхньому опануванні мови. Їхні мовні моделі засвоюються в соціальних контекстах, коли вони взаємодіють з іншими дітьми

та дорослими. Дослідження продовжують підтверджувати, що розвиток словникового запасу та синтаксичної складності в мові є більш просунутими в дітей, які часто піддаються впливу різних історій».

Ділячись розповідями з нашими дітьми та залучаючи їх до власного розвитку, ми виховуємо мовні навички. Розповідь являє собою потужний інструмент, який батьки використовують інстинктивно. «Що ви сьогодні робили в школі?», – запитуємо ми з тривогою, коли забираємо дітей. Ми також знаємо як побудувати ці запитання, щоб витягнути інформацію: «Чи було у вас сьогодні знову малювання? Чи всі були присутні або деякі з дітей хворіють на застуду? Як тобі сподобався бутерброд, який я приготувала? Чи було достатньо їжі або ти хочеш, щоб я дала тобі йогурт завтра? Чи сказала щось міс Енні про пісню, яку ви відпрацьовуєте?»

Коли ми даємо дітям керівні принципи для широкого спектру відповідей, запитуючи про певну частину шкільного дня, у нас не лише більше шансів отримати відповідь від них, але ми допомагаємо також засвоювати певну частину лексики. Якщо дитина навчається в школі мовою, яка відрізняється від рідної, тоді цей вид розповіді стає можливістю розширити словниковий запас і створити зв'язки між концептуальними домовленостями. Наприклад, коли моя трирічна дитина прийшла додому з німецької школи, де вона провела попередні п'ять годин, і я запитала її, який колір вона використовувала, щоб намалювати будинок у своєму малюнку, її розум, ймовірно, звертатиметься до німецького слова. Але потім, через долю секунди вона розуміє, що говорить зі мною й буде переосмислювати свою відповідь і шукати ці слова в англійській мові. Розповідаючи мені історію свого малюнку, вона зміцнює не тільки завчену німецьку лексику, яку вона перевірить за секунду, перш ніж відповість мені, але вона також застосовує попередні знання англійської мови та створює концептуальний зв'язок між двома мовами.

«Людська здатність до планування може бути пов'язана з нашим талантом для створення оповідань. Ми можемо запозичувати ментальні структури синтаксису, щоб оцінити комбінації можливих дій. Якоюсь мірою ми

робимо це, тихо розмовляючи з собою, створюючи оповідання про те, що може статися далі, а потім застосувати синтаксичні правила комбінації, щоб вважати сценарій малоймовірним, можливим або ймовірним». Це робить прослуховування дітей таким важливим, як інструктаж або моделювання для них. Батьки і вчителі знають, як викликати розповіді у самих дітей. Наприклад, коли вчителі показують серію картинок, які є певною історією, а потім запитують їх: «Як ви гадаєте, що станеться далі?», – вони допомагають студентам передбачати, проектувати та планувати, водночас розвиваючи правильний синтаксис і збільшення словникового запасу. Коли ми доходимо до кінця розповіді та питаємо дітей, як вони думають, що буде далі, ми допомагаємо їм зрозуміти логічний хід дій і заохочуємо їх використовувати відповідну мову, щоб висловити гіпотезу.

Розповіді є також основою для етичного вибору. Вільям Кельвін вважає, що «ми уявляємо собі комплекс дій та його наслідки для інших, а потім вирішуємо, чи варто це робити». Коли моєму сину було сім, я пригадую, як він колись приніс додому серію з трьох картинок. Його домашнім завданням було намалювати четверту картинку і написати кінцівку до історії. На першій картинці було зображено хлопчика, який несе свої книги та бутерброд. На другій картинці – падіння сандвіча хлопчика на землю, коли він безуспішно намагався збалансувати книги та їжу. Третім зображенням була група дітей, які показують пальцем на хлопчика, який сумно дивився на свій бутерброд на землі, та сміються з нього. Ця проста серія картинок викликала тривалу розмову, оскільки мій син думав про різні речі, які могли б або мають відбутися далі. Ми говорили про те, як має почуватися хлопчик, що роблять інші діти та чому. Потім він розповів мені кілька варіантів, як могла б закінчитися історія. Після декількох хвилин обговорення ймовірних і вірогідних ідей, він (на щастя) вирішив, що ще одна дитина підійде, підніме бутерброд, віддасть його хлопчику і запропонує поділитися своїм обідом. Це була етична та морально-виховна вправа, опосередкована через мову. Після прийняття рішення про фінал він намалював картинку, а потім написав свою відповідь німецькою; ця

мисленнєва й етико-формувальна вправа також була уроком письма іноземною мовою.

Багато хто з нас може пригадати, як ми дітьми слухали вчителів або батьків, які читали нам. Перш ніж ми навчилися читати самостійно, усім нам читали. Одним з моїх улюблених занять у дитинстві був щотижневий візит до публічної бібліотеки, де бібліотекар діставала чарівну книгу з барвистими картинками і читала нам. Водночас я пам'ятаю пана Х'юстона, мого вчителя в четвертому класі, який щоп'ятниці виділяв післяобідній час для читання гарної книги в кутку нашої класної кімнати. Читання маленьким дітям оповідань уголос може допомогти прищепити в ранньому віці любов до літератури та скласти уявлення про те, як повідомлення зберігається через письмовий текст. Історії допомагають дітям розвинути навички прогнозування логіки й порядку, а також покращити словниковий запас і визначити основні аспекти оповідань. Читання в мультилінгвальних і полікультурних класах також є способом збільшення відгуку. Батьки та вчителі можуть зупинятися в різних місцях книги й питати про те, про що йшлося на попередніх сторінках, даючи дітям можливість використовувати відповідну лексику та стимулюючи їх робочу пам'ять. Це готує до наступної стадії розвитку, протягом якої діти шкільного віку починають вчитися читати.

Як не дивно, проникнувши в суть складності мови в головному мозку, бути в змозі говорити мовою без акценту залишається більш цінованою метою, ніж читати іноземною мовою, що є церебрально набагато складнішим розумовим завданням. Різниця між розмовними формами мови та читанням виявляється у взаємодоповнювальних, але різних системах, і вони описані в наступному розділі, де ми розглянемо початкові роки.

РОКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (6-12): ЧОМУ МОВА - ЦЕ ГРА, В ЯКІЙ МИ ВСІ МОЖЕМО ВИВЧИТИ ПРАВИЛА

Вивчення іноземних мов може видаватися зависокою метою для дорослих. Чим більше ми знаємо про мови, тим складішим завданням це

виявляється. На щастя, діти знають недостатньо, щоб боятися. Як я вже писала у «Вихованні мультилінгвальних дітей», маленькі діти мають невелике его, і це загалом прекрасний час, щоб увести другу мову одномовній дитині або третю вже двомовній дитині. Маленькі діти ставляться до мови як до коду, який треба зламати, або до гри, в яку можна грати. Як у грі, діти збирають усі шматочки, котрі мають під рукою, та складають правила, йдучи далі. Після того як вони починають грати, їх виправляють однолітки або батьки й так змінюють ці правила до тих пір, поки не удосконалять свою гру. Навчання говорити – це гра, в якій дитина скеровується батьками, а потім друзями а вчителями. До початку шкільного навчання гра стає більш складною, і, хоча правила ніколи не змінюються, змінюється рівень її складності.

У початковій школі діти можуть продовжувати уявну гру, але вона повільно поступається іншим, більш формально структурованим, іграм, які також можуть привести до покращення мови. Наприклад, даючи дітям Гру Життя, або Монополію, цільовою мовою, запроваджуємо в такий спосіб практику читання й подальші напрямки. Сцена між дітьми, свідком якої я була, виглядала приблизно так:

Томас: «У тебе чотири: переходи на чотири ходи вперед і бери картку».

Джеронімо: «Тут сказано: «Якщо ви користуєтеся комунальними послугами, заплатіть податок на \$50».Що таке *utilities*?»

Томас: «Це ніби ти купив газ та воду. Ти маєш заплатити \$50».

Томас непомітно навчає Джеронімо новій лексиці та формує правильні моделі речень. Те, що каже Томас, ймовірно, залишиться в пам'яті Джеронімо набагато довше, ніж словникове визначення «комунальних послуг». Неформальна інструкція однолітків є одним з найпотужніших способів залучення молодших учнів використовувати мову відповідними шляхами. Батьки часто запитують мене, чи повинні вони платити репетитору, щоб дати

своїм молодшим дітям додаткові заняття з цільової мови, і я кажу їм, що було б набагато краще, аби вони знайшли час, щоб організувати зустрічі з іншими дітьми для гри. У початковій школі одним з найкращих джерел мовного навчання є природна взаємодія дітей з однолітками. Хороші школи, безперечно, знають це, і структура їхнього навчального плану підтримує автентичні досвіди навчання щодо формування природної взаємодії між однолітками.

ФОРМАЛЬНЕ ШКІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

Існує загальна думка, що тематично засновані навчальні програми з іноземних мов є більш ефективними, ніж традиційні граматичні навчальні програми. Це означає не те, що граматику не потрібно вчити, а те, що уроки повинні будуватися навколо розмовних тем, а не питань граматики. Це те, чим і батьки, і вчителі повинні скористатися, намагаючись сприяти використанню другої чи подальших мов. Замість того щоб наполягати на тому, щоб Джонні читав іспанською (або тайською, або арабською, або суахілі), чому б не заохотити його дізнатися більше про футбол (або динозаврів, або поїзди, або тварин) цією цільовою мовою? Таким чином, батьки та вчителі використовують природний інтерес дитини, й мова стає лише засобом відносно навчання. У педагогічних термінах це означає, що структура заснована на двох основних ідеях: навчальні програми мають бути «засновані на систематичному проти схематичного знання у вивченні мови» і на «двовимірній концепції мовної компетентності, включаючи основні міжособистісні/комунікативні навички і когнітивну/академічнумовну компетентність». Цей метод керує навчанням через автентичні заходи, в яких студенти бачать негайне застосування для свого навчання. Ми всі чули (і, ймовірно, так казали собі): «Коли я застосовуватиму це в своєму житті?» Коли діти вчать нову мову, їм потрібно побачити її безпосереднє застосування, користь або вигоду для того, щоб підтримувати високий рівень мотивації для виконання цього завдання. Хоча це правильно для будь-якого предмета, що викладається в школі, мова має явну перевагу над

іншими галузями в тому, що наш світ опосередкований мовою, тобто це означає, що її має бути легко застосувати в реальному житті.

Мова також виконується на кількох різних «рівнях». Спочатку діти починають белькотати у відповідь на звуки, які вони чують навколо себе; вони використовують свої перші слова рідною мовою і переходять до навчання читанню і найжорсткішому рівню з усіх – письму. У той час як говоріння – це те, що хомо сапієнс робить протягом тисяч років, читання та письмо – відносно «нові» навички в людському репертуарі. Тепер ми звернемося до грамотності – найвищого рівня мови.

ЧИТАННЯ ПЕРШОЮ І ДРУГОЮ МОВАМИ

Читання і письмо в наших шкільних системах ми приймаємо як належне. Проте ми часто забуваємо, що очікувати, що всі люди навчатися навичкам грамотності, людство почало всього три або чотири покоління тому. До цього часу читання та письмо були обмеженими знаннями виключно освіченої еліти та духовенства. З недавніх часів передбачається, що всі люди – бідні і багаті – нижчий та вищий клас навчаються читанню й письму. Адамсон і його колеги докладно доповіли на *Європейській конференції з читання*, де було здійснено спробу пояснити взаємозв'язок між читанням, письмом і мисленням. Вони відзначили, що, хоча усне спілкування є частиною людського обміну протягом тисячі років, очікуванню того, що пересічні громадяни повинні досягти рівня загальної грамотності, лише близько двохсот років. У «новому» когнітивному завданні місце читання у структурі мозку становить особливий інтерес для еволюційних біологів, які можуть простежити зміни, що відбулися в людському мозку у зв'язку з вимогами читання і письма.

У крос-лінгвістичних дослідженнях було документально підтверджено, що грамотні суспільства навчали дітей читати у віці між трьома і вісьмома роками. Американці та англійці, здається, прощтовхували грамотність раніше з багатьма програмами навчання навичок дописуменності, починаючи вже з раннього дитинства, формально приблизно з трьох з половиною. Країни

Північної Європи, як правило, розпочинають пізніше й, зазвичай, з навчання навичкам грамоти у віці приблизно восьми років. Було документально підтверджено, що до віку дев'яти років немає практично ніякої різниці в точності, з якою діти читають, між цими двома крайностями. Тобто немає ніякої різниці у рівні читання в дев'ять років між тими, хто почав навчання читати в три або у вісім років.

Дві основні концепції справляють вплив на всесвітню політику грамотності, фонетику та мови в цілому. Фонетичний підхід в основному розуміє мову як код: вивчити код, а потім навчити студента розшифрувати його. Підхід до мови в цілому вимагає від учнів сприймати текст як єдине ціле, заповнюючи прогалини в його розумінні через контекст. Дуже популярна в Сполучених Штатах в 1990-х роках концепція мови в цілому зараз поступається фонетичній (цікаво відзначити, що європейці ніколи не відмовлялися від фонетичного підходу). Це не дивно, адже недавні дослідження підтверджують ефективність «фонетичного» навчання порівняно з навчанням мови в цілому. Констанс Холден доповіла в *Науці*, що навчання фонетики студентів фактично змінило спосіб облаштування мозку для мови. Ця стаття документує дослідження Саллі Шайвиць і Беннетт з Єльського університету, яке відображає мозок поганих читачів у віці від шести до дев'яти років, коли вони пройшли інтенсивний восьмимісячний курс фонетики, на відміну від підходу мови в цілому. Вони виявили, що діти отримали фундамент шляхом використання фонетики, що мало довготривалі результати порівняно з підходом мови в цілому, та що фізична структура мовних ділянок їхнього мозку змінилася в процесі. Деякі дослідники взяли ці висновки і намагалися адаптувати методики навчання, щоб відповісти поганому читачеві, концентруючись на соціальному контексті навчання як читати.

МАТЕРІАЛИ, ЩО ПОКРАЩУЮТЬ МОТИВАЦІЮ ДО ЧИТАННЯ

Лендіс у *Квартальному виданні читання та письма* доповів, що, коли контекст матеріалу для читання був більш тісно пов'язаний з життям дітей,

яких вчили, їхня мотивація до навчання була вищою. Цей висновок має значення для вибору початкового матеріалу до читання і стосується розвитку освіти щодо навичок мультиграмотності. Це означає, що успіх залежить від здатності дітей встановлювати зв'язок з тим, що вони читають. Книги, до яких діти мають особистий стосунок, стимулюють більший інтерес, ніж книги про місця або речі, з якими вони не мають жодних зв'язків. Це нагадує мені англійські підручники, що використовуються в Лімі (Перу), які містили лексику та картинки про хуртовини та дощ. У Лімі випадає менше ніж третина дюйма опадів на рік. Багатьом дітям було дуже важко засвоювати лексику, пов'язану з англійською зимовою погодою, не кажучи вже про хуртовини, оскільки вони не мали жодного уявлення про ці поняття у своєму реальному житті.

Це підводить до двох порад для батьків і вчителів нових читачів. Виберіть книги, зосередивши увагу на змісті або темі, і, по можливості, пам'ятайте, що чим більше емоційне залучення дітей до книг, тим більше шансів, що вони читатимуть їх. Це означає різні підходи до різних людей. Мій син Габріель закохався в *Книгу рекордів Гіннеса*, яку він уперше читав іспанською мовою 2003. Наступного року я купила книгу німецькою, і його, як і раніше, поглинули всі дивні факти й історії. За рік повернулися до іспанської мови, а потім знову – до німецької. Таким чином, ми змогли залучити додатковий час для читання його цільовою мовою через особливу сферу інтересу.

Інші відгуки на вимоги мультиграмотності з'явилися як результат розвитку технології. Крукшанк виявив, що підлітки в Сіднеї (Австралія), які говорили арабською мовою у себе вдома, отримали допомогу в їхніх нових навичках читання більше завдяки Інтернету, а не їхнім батькам. Такі самоврядні структури припускають, що навички читання рідною мовою можуть бути розроблені так само майстерно, як читання шкільною мовою, якщо людина відчуває себе достатньо мотивованою, щоб використовувати технології як сурогатний клас для таких навичок. Я спостерігала, як деякі з моїх друзів дитинства експериментують з мовою через посередництво електронної пошти та повідомлень, перш ніж відкрити рота, щоб заговорити. Наприклад, деякі з

друзів моєї дочки в Швейцарії останнім часом стали офіційно вивчати англійську мову в школі. Їх звичайні повідомлення в чаті раптом змінилися з іспанської на англійську, оскільки вони прагнули застосовувати те, що вони вчили у класі у їхньому реальному житті. Однак ці друзі ніколи не намагалися говорити з моєю дочкою англійською мовою.

Читання включає здатність розуму сприймати символи, відносити їх до «коду» іншої мови, інтерпретувати звуки, а потім поєднувати їх з іншими символами, щоб створювати слова і врешті-решт отримувати значення. Хоча це завдання складне, але насправді воно є менш складним, ніж майстерність письма, яку ми зараз пояснимо.

СЕРЕДНЯ ШКОЛА (12-15 РОКІВ): УЧИТЕЛЬ Є КЛЮЧОВИМ, АЛЕ ЧИ ЗНАЄ ВОНА НАЙКРАЩІ СПОСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ?

Письмо – це розумовий виклик у будь-якій мові. Щоб навести приклад, ми будемо говорити про конкретну групу студентів у Сполучених Штатах, які мали вивчати другу мову. Нам слід пам'ятати, що є два великі та відмінні угруповання людей, які вчаться читати іноземною мовою в державних школах США, хоча подібні ситуації можуть спостерігатися по всьому світу. По-перше, існують люди – носії англійської, які мають вивчати іноземну мову в школі, й, по-друге, існують студенти, які не є носіями англійської і приєднуються до шкільної системи в підлітковому віці. Розглянемо приклад Сполучених Штатів далі.

На відміну від інших промислово розвинених країн, які починають навчання другої мови в початковій школі шляхом усних навичок, державні школи Сполучених Штатів відкладають навчання іноземної мови до середньої або вищої школи та поєднують навички грамотності з усними навичками. Це не лише ставить американців у невигідне становище для вивчення нової мови, але також вимагає багато творчості з боку вчителів, щоб підтримати інтерес і увагу учнів у цьому віці порівняно з молодшими учнями, які часто більш готові до активної участі. Ми повернемося до цього пізніше. По-перше, розглянемо другу

групу студентів: іммігранти-учні англійської мови, які вступають у англомовну школу і починають вчитися говорити, читати і писати англійською мовою. Ця група також у невідповідному становищі порівняно зі своїми однолітками, тому що чим старша дитина, тим більше його. Чим старшими стають студенти, тим менше вони схильні стрибнути в холодний душ інтеграції нової мови. Джудіт Річ Харріс пише, що також більш імовірно, що однолітки з віком спрямовують вибір один одного, тому що люди – соціальні істоти. Саме з цієї причини дослідники з LiesSercu припускають, що викладання іноземних мов – не лише лінгвістичне завдання, адже вчителі «тепер зобов'язані навчати міжкультурній комунікативній компетенції», це значить, що зубріння років граматики і тести на правопис неправильних дієслів *не* є запорукою хорошого викладання. Хороші викладачі мови не розуміють, що навчання їх предмету заради його самого не досить добре; найкраща практика, пов'язана зі створенням показових досвідів навчання, означає, що інформація, яку студенти засвоюють найкраще, забарвлена їх власним сприйняттям її корисності. Якщо раніше було прийнятним попросити студентів щось робити, тому що «вчитель знає краще», сьогодні вчителі задовольняють попит на мудру студентську особу. Палома Кастро та її колеги з Університету де Вальядолід в Іспанії пишуть, що навчання іноземної мови було в основному прив'язане до викладання мовного коду на фоні культури більшості, але тепер «навчання відбивається на мову і культуру на підставі комплексного підходу з метою підготовки учнів використовувати іноземну мову в ситуаціях міжкультурних контактів». Ця тенденція у викладанні означає, що більш зацікавлені вчителі застосовують до класів правило «почуття проти значення»: структура курсу, порядок понять і інформація повинні мати значення для студентського життя.

Це означає, що навчання іноземної мови потребує більше творчості, ніж раніше. Одна з моїх улюблених назв статей усіх часів була написана Патрісією Хіслі, бібліотекарем з Пенсільванії: «На аркушах мистецтва читання та мови не ростуть дендрити». Такий коментар намагається переконати загальну практику в мультилінгвальних класах, даючи студентам аркуші за аркушами, поки не

вийде час, яка, як вона стверджує, має бути заборонена в серйозних класах. Деякі вважають, що соціально-культурний підхід до стратегій навчання найкраще підходить для змішаних мовних класів. Соціально-культурний підхід складається з «дитячого посередництва у власному навчанні та навчанні мови один одного, всередині та між мовами, особлива увага приділяється стратегіям, які підтримують навчання». У двомовних програмах, наприклад, мета зосереджена на дитячих тривалих переговорах про те, як навчатися, що дає студентам контроль над деякими аспектами своєї роботи та робить кожне завдання особисто важливим. Учні середньої школи мають користь з контролю, тому, даючи їм прості завдання добирати деякі зі своїх власних матеріалів, викладачі можуть звертатися до їхнього незалежного характеру.

Додаткова вигода цієї концепції – навчання однолітків. Керолайн Лінзі й Кетлін Вайт описують проект, який вони реалізували в початковій школі, де учні четвертого класу, які говорили англійською як другою мовою (ESL), вчили одномовних носіїв англійської мовному розмаїттю. Білінгвальні діти відвідали одномовних дітей і розповіли, як це – вивчати нову мову. Відчуваючи співпереживання одномовних однолітків, студенти ESL отримали емоційний ґрунт і впевненість у власних силах, розмовляючи англійською мовою зі своїми однолітками та обмінюючись проблемами й успіхами білінгвальних учнів.

ТЕХНОЛОГІЇ В КЛАСІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Погляньмо правді в очі: наші діти набагато більше обізнані в технологічних питаннях, ніж ми. Хоча це розумно – бути обережним у тому, як далеко ми можемо дозволити прийти в клас комп'ютерам; ми повинні визнати, що там є певне досить дивовижне програмне забезпечення, і правда в тому, що вчителі наших дітей часто не такі розважальні, як деякі з цих програм. Застосування окремих з цих програм і використання цифрових засобів масової інформації в мультилінгвальних класах відбувається на стадії дитинства, проте їхній потенціал великий. Деякі шкільні ділянки інвестують у програмне забезпечення, яке допомагає в ситуаціях з переповненими класами, даючи

вчителю можливість індивідуально працювати з деякими дітьми в той час, як інші розумно, конкретно зайняті завданнями з навчання іноземної мови. За наявності ресурсів технологія може бути значною підмогою для вчителів. Елісон Тейлор, Елізабет Лазарус і Рут Коул діляться блискучою ідеєю, в якій носії англійської мови, які вчилися писати німецькою, отримували зворотний зв'язок від своїх вчителів за допомогою комп'ютерів: «Учні використовували простий, але дуже ефективний інструмент електронного навчання для проведення тривалого, більш складного, більш очного та більш творчого письма». Деякі стверджують, що нова динаміка віртуальних класів призведе до більш вільного самовираження учнів і більш високого рівня експериментування, що підвищує рівень навчання.

Інші успішні заходи для учнів середньої школи включають у себе використання автентичних текстів і вузького читання для підвищення рівня зацікавленості. Застосування самостійного вибору матеріалу для читання, у тому числі газет, може допомогти учням середньої школи розвивати почуття автономії своєї мови. Терр і Майєр вважає, що «діти вчать конкретних шляхів культурного використання мови» і закликає вчителів зацікавити дітей текстами. Це можна здійснити, наприклад, шляхом пошуку певного дієслова у модних або спортивних журналах цільовою мовою. Або це може набути форми написання учнями листа до колонки порад місцевої газети. Зрештою, це допоможе перейти від популярної преси до завдань у підручнику. Майєр пише, що «обираючи книги, пов'язані з життям дітей, навчаючи конкретній поведінці читання книг і примушуючи книги оживати», вчителі можуть зробити іноземні мови більш безпосередньо пов'язаними з життям учнів. Це означає, що вчителі знають, як інтегрувати певний рівень вибору в завданнях, на що багато авторів указують як на частину досвіду автентичного навчання.

Патрік Маніяк з Відділу Початкового та Ранняго Дитинства в Університеті штату Вайомінг наголошує, що заохочення білінгвальних учнів брати участь у перекладі в класі також являє собою практичний і ефективний спосіб залучити соціокультурні ресурси мультилінгвальних студентів, щоб

полегшити своє навчання мови та грамотності. Ми знаємо, що процес перекладу включає «переговори» зі словами та підштовхує дітей шукати нову лексику, роблячи такі завдання досить корисними для учня. Наприклад, класний вісник на двох мовах допоможе учням покращити навички письма, вивчити лексику двох мов, поліпшити свої білінгвальні навички тим, хто робить переклад. Перекладаючи написане один одним, учні також стимулюють глибше мета лінгвістичне усвідомлення всіх мов.

Пильні читачі зобов'язані бути такими ж письменниками, говорить Гейл Томпкінс. Щоб уникнути цієї проблеми в мультилінгвальних класах, вона пропонує: (1) навчання процесу письма, (2) участь у письмових гуртках, (3) обмін опублікованими працями, (4) навчальні міні-уроки з навичок письма та (5) надання підтримки керівництва учням гарантує, що письмо стане прославленим видом діяльності в класі. Це дуже схоже з пропозиціями інших авторів, в яких вони заохочують обмін фінальними письмовими проектами від внутрішньої публікації в класі або громадських публікацій. Це підвищує самооцінку в учнів – і в тих, які лише розпочинають, і в тих, які вже володіють мовою. Такий вид діяльності в основному безкоштовний (вартість цвяха на стіні), але творить дива у підвищенні самооцінки тих, хто вивчає мову, та їх мотивації до постійного вдосконалення. Це дуже відповідає тому, що кажуть інші досвідчені дослідники в галузі. Куммінс і його колеги запевняють, що, підтверджуючи ідентичність тих, хто вивчає англійську мову, вони збільшують довіру, з якою ці учні беруть участь у таких видах діяльності, як мовлення та грамотність. Ці автори вважають, що поліпшення успішності в школі є побічним продуктом «інвестицій ідентичності». У середній школі батьки та вчителі повинні пам'ятати, що самооцінка глибоко корелює з успіхом мови. Те, як дитина відчуває його або її власну мультилінгвальну ідентичність, впливає на вивчення решти його або її життя. Далі ми покажемо, як, на нашу думку, навчати мови у віці вищої школи.

РОКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ (16-18): МОТИВАЦІЯ, СЕНС І ЗНАЧЕННЯ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У роки вищої школи існують три важливі кроки до успіху під час вивчення іноземної мови: здатність вчителя встановлювати зв'язок між студентами, покращення навичок критичного мислення через мову та створення автентичного досвіду пізнання. Вони є важливими для створення умов навчання, що стимулюють старших підлітків. Кожен з цих аспектів коротко опишемо нижче.

ВІДНОСИНИ УЧЕНЬ-ВЧИТЕЛЬ

Золтан Дьорнай – відомий автор у галузі навчання іноземних мов і прихильник диференційованих методик викладання. Він вважає, що під час навчання студента іноземної мови треба пам'ятати три речі. Вчитель повинен враховувати (1) особистість учня, (2) здібності /схильності/кмітливість і (3) мотивацію, настрій, поміркованість, ставлення та цінності. Досить часто викладачі занадто сильно покладаються на підручники і не використовують достатньо часу, щоб пізнати своїх учнів, що, як підкреслює Дьорнай, є помилкою. Хоча особисте знайомство з учнями є одним з найбільш трудомістких аспектів викладання, це єдиний справжній спосіб зрозуміти особистість, здібності, схильності, інтелект, мотивації, настрої, поміркованість, стосунки та цінності учнів. Враховуючи потреби учнів на кожному з цих рівнів, Дьорнай зауважив, що вчителі можуть стати більш ефективними у своїй практиці. Ця точка зору є непростю для вчителів «старої школи», які вважають, що їхня робота – просто передавати предмет. Це було загальним переконанням лише покоління тому, що вчителі забезпечують учнів інформацією, а учні повинні зробити роботу. Іншими словами, вчитель не повинен бути зобов'язаним знати учнів, а лише їх оцінки. Це переконання дуже змінилося останнім часом, в основному через наше збільшуване розуміння процесу навчання.

ПОКРАЩЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Іншою загальною практикою, що також слугує старшокласникам, є покращення навичок критичного мислення протягом усього процесу навчання мови. Критичне мислення означає залучення учнів вийти за межі поверхового знання (запам'ятовування термінів, граматики та лексики) і шукати глибше, утримуючи уявлення про мову(те, що означає спілкуватися іншою мовою). Через мистецтво опитування вчителі можуть допомогти учням підвищити свій рівень мислення. У своїй статті під назвою «Для чого і чому? Потрібні запрошення грамотності до мультилінгвальних класів» Сара Симонсон зазначає, що хороші вчителі завжди неодмінно постулюють питання *Що, якщо...?* і *Чому?* для того, щоб зробити звичайні розмови надзвичайним досвідом пізнання. Коли від учнів вимагали використовувати мову таким чином, досвід у класі був більш автентичним і тоді використовувана мова стає більш витонченою. Критичне мислення повинне існувати в усіх галузях освіти, але воно відіграє особливу роль у мовних класах вищої школи, у яких є сотні можливостей у класі, щоб скористатися розвитком цього виду логіки. Однак учителі не єдині, хто веде учнів цим шляхом. Батьки відіграють величезну роль у досвіді пізнання своїх дітей. Моделюючи добре критичне мислення, батьки можуть допомогти дітям. Це означає, що батькам слід поставити питання дітям, на які не існує правильних або неправильних відповідей. Наприклад, замість того, щоб сказати: «Тобі сподобався фільм?», запитати: «Що тобі сподобалось у фільмі?» Ці тонкі варіації вживання слів у повсякденному спілкуванні з нашими дітьми підвищують їхній рівень мислення.

Концепція кращої загальної практики навчання іноземних мов називається заснованим на аналізі змісту навчанням (ЗЗН). ЗЗН розглядає «цільову мову значною мірою як засіб, через який вивчається зміст предмета, а не безпосередній об'єкт дослідження». Це означає «підхід до вивчення мови, який інтегрує презентацію тем або завдань з предметних занять, (наприклад, математики, суспільствознавства) у контексті викладання другої або іноземної мови». ЗЗН – також те, що роблять більшість успішних білінгвальних або

міжнародних шкіл. Навчальна програма цих шкіл використовує мову як засіб викладання іншого предмету. Наприклад, якщо Маріо вивчає математику іспанською мовою, то й іспанська мова вивчається через предмет математики.

АВТЕНТИЧНИЙ ДОСВІД НАВЧАННЯ

У своїй книзі *«Створення видатного досвіду навчання»* Л. Ді Фінк пише виключно про своє переконання, що немає академічного зростання без особистого зростання. Щоб бути успішним, учителі повинні також знати своїх учнів. Розуміння відмінностей в особистостях учнів означає знання, хто з учнів є інтровертом, а хто – екстравертом, хто здатний з більшою імовірністю керувати, а хто буде слідувати, який учень віддає перевагу інтуїтивній інформації проти тих, хто потребує її відчувати; створення навчального досвіду, який слугує всім стилям навчання. Ідентифікуючи, а потім стикаючись з індивідуальним ростом цілей, учителі також дають учням можливість досягти успіху в навчанні.

Старшокласники – соціальні істоти. Логічно припустити, що заходи, які обслуговують цю потребу для соціальної взаємодії, також сприятимуть мові. Наприклад, театральна діяльність – блискучий спосіб заохотити студентів зацікавитися іншою мовою через зміцнення впевненості у собі. Театральна діяльність підсилює мотивацію учня перетнути психологічні кордони мови. Театр не тільки доводить учнів до меж можливостей їхньої впевненості в собі, примушуючи їх грати перед іншими, він також вчить їх виражати себе іншою мовою відповідним чином. Через виступи на різноманітні крос-культурні теми учні вивчають відповідні контексти, мову тіла, міміку та тони голосу, які супроводжують різні обміни. Театральні вистави також є командною діяльністю. Об'єднання в групи зі спільною метою є чудовим способом вивчити мову в динаміці, що залучає старшокласників до лінгвістичних, психологічних і соціальних рівнів. Це підтверджується результатами Нільсен і Нільсен, які наголошують, що «немає нічого більш мотивувального, ніж зробити свій внесок у групову ситуацію». Вони заохочують «заходи, які навчають усіх учнів

зв'язкам між мовами» і один з одним. Театр має здатність навчати життєвим урокам, які заміщають окремі культурні вірування. Такі теми, як чесність, вірність, відповідальність, громадяни, повага, довіра та турбота про міжкультурні кордони, зрозумілі всіма мовами. Використання театру з метою донести ці повідомлення іншим розвиває тип словникового запасу, яким повинні володіти всі учні. Пов'язуючи автентичні досвіди навчання на основі фундаментального змісту, наприклад, театральної постановки, вчителі другої мови, швидше за все, матимуть успіх у навчанні учнів вищої школи. Інші автентичні досвіди включають у себе поїздки до інших країн, якщо це можливо.

Деякі старшокласники отримують можливість навчатися за кордоном і жити в прийомній сім'ї з іншою культурою. Тисячі учнів з американських вищих шкіл беруть участь у міжнародних студентських обмінах кожного семестру, і мова часто є однією з основних цілей, заради яких вони виїжджають за кордон. Виходячи з мого особистого досвіду учениці програми «Молодь за розуміння» за обміном до Японії, я можу сказати, що коли тобі шістнадцять, дуже важко поєднувати інтенсивність використання мови в автентичному контексті країни. Багато програм навчання за кордоном субсидуються, а деякі навіть часто є стипендіальними для висококваліфікованих учнів. Інші програми навчання за кордоном просуваються через університетську систему, в якій «Молодший рік за Кордоном» стає все більш поширеним явищем. Далі ми переходимо до нових складних завдань і можливостей вивчення іноземної мови на університетському рівні.

УНІВЕРСИТЕТСЬКІ РОКИ (18-24): КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ МУЛЬТИЛІНГВІВ

Багато людей, які не мали можливості вивчити мову раніше в житті, починають усвідомлювати цінність іноземної мови під час навчання в коледжі. Існує зростаючий попит на людей у всіх професіях, які спілкуються іншими мовами. Хоча ця вимога ініціюється корпораціями, інші професії, такі як медицина і технічні галузі, також дорожать мультилінгвами та високо цінують

їх за ці навички. Традиційні галузі, такі як дипломатичний і військовий корпус, перекладачі та викладачі, як і раніше, заохочують професіоналів у своїх галузях до володіння принаймні однією мовою, крім англійської. Існує величезний попит на вчителів, охочих виїхати за кордон з досвідом іноземної мови. Тенденція до зростання міжнародної школи розширюється і буде далі розширюватися в найближчому майбутньому.

Деякі студенти побоюються перспективи запізненого вивчення мови, тому що вони чули, що це буде болісно важко для дорослих, якщо вони не вивчали іншу мову дитини. Немає жодних сумнівів, що існують різні нервові механізми, які характерні для учнів різного віку, як ми обговорювали раніше, але лінгвісти насправді довели, що дорослі набагато більш успішні, ніж діти, у вивченні нової мови. Така новина обнадіює.

ЯК ВІДРІЗНЯЮТЬСЯ ДІТИ ТА ДОРΟΣЛІ, КОЛИ ВОНИ ВИВЧАЮТЬ ІНОЗЕМНІ МОВИ

Безперечно, дорослі вивчають мову по-іншому, ніж діти і діти виявляються більш ефективним з погляду використання мозку, але також підтверджено, що люди можуть і вивчають мови протягом усього життя з успіхом. Широ Ожима, Хіро Наката і Рісюке Какігі з Національного інституту фізіологічних наук в Окадзакі (Японія) вивчали процес після дитячого навчання другої мови, порівнюючи подію, пов'язану з потенціалами мозку, тип техніки візуалізації головного мозку. Вони виявили, що деякі аспекти мови, здається, дотримуються схожих моделей обробки в ранніх і пізніх білінгвів, хоча інші були різними. Вони продемонстрували, що однакова мовна ефективність може бути досягнута через множинні канали в головному мозку. Студентам не слід вагатися, починати чи ні вивчення другої або третьої мови.

Ожима та його колеги вивчали студентів університетського віку, які навчалися другої мови в період сприйняття нових звуків. Вони виявили, що багаторазове повторення знижувало активність мозку. Тобто чим більше функція повторюється, тим менше енергії необхідно, щоб відрізнити різні

звуки. Це означає, що протягом відносно ранніх стадій опанування другої мови мозок працює складніше і показує велику активність, чуючи лише рідну мову або лише другу послідовно. Ймовірно, пізнім учням необхідно «занурити свою голову» в спосіб мислення іноземною або рідною мовою, щоб виконати добре це завдання. Також було встановлено, що на ранніх стадіях навчання другої мови зубріння з подальшим перекладом рідною мовою було більш ефективним під час навчання новим звукам. Дорослі учні більшою мірою спираються на переклад рідною мовою, щоб закріпити нові знання, порівняно з дитиною, яка, наприклад, виховувалася двома мовами від народження. На відміну від цього, на пізніх стадіях навчання слова рідною мовою з подальшим зубрінням другою мовою були найбільш ефективними. Це означає, що коли мозок більше звикає до нової мови, найбільш корисним є перейти від рідної до нової мови, а не навпаки.

Студенти університету вчаться краще за нижченаведеною системою. На ранніх стадіях подача нового слова з подальшим його перекладом є найбільш ефективною. На пізніших стадіях використання рідної мови задля спонукання засвоєння нової мови працює найкраще. Це показує дві ключові відмінності між тим, як немовлята сприймають звуки нової мови порівняно з тим, як їх сприймають дорослі. Це доводить, що дитячі стратегії для вивчення нових звуків мови спираються на ділянки мозку рідної мови, тоді як дорослі використовують різні ділянки мозку для сприйняття нових звуків. Нове навчання і для дітей, і для дорослих спирається на перше сприйняття нових звуків, а потім цей звук співвідноситься з поняттям. Це видається доречним висновком, якщо ми припускаємо, що ніхто не може надати значення звуку (або групі звуків), якщо ці звуки спочатку не сприймаються. Студенти університетського віку, зазвичай, перебувають в академічному середовищі. Як же інші старші дорослі учні, які не можуть дозволити собі розкіш стимулюючого університетського середовища, справляються з новими мовами? Далі перейдемо до старших дорослих учнів.

ДОРОСЛЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (24+): ЧОМУ ДОРОСЛІ ВИВЧАЮТЬ МОВИ ПО-РІЗНОМУ

Дослідження твердить, що ту саму мову дорослий вивчить швидше, ніж дитина. Хоча діти можуть бути більш ефективними під час використання свого мозку, коли справа доходить до мови, дорослі можуть використовувати те, що вони знають про свою рідну мову, щоб прискорити своє навчання іншій мові. Труднощі, з якими можуть зіткнутися дорослі під час вивчення другої мови, не обов'язково пов'язані з граматиною, або принаймні це не є вже проблематичним для дорослого, на відміну від дитини; дорослі і діти, як правило, вивчають лексику та синтаксис однаково. Майкл Ульман запевняє, що «дані показують, що вроджені здібності в L2 [другій мові] справді можуть бути здобуті навіть у граматиці». Реальна проблема дорослих пов'язана з фонологією або акцентами. Як ми вже обговорювали в попередньому розділі, присвяченому акцентам, це невелика, але помітна площина мовного знання, якою відрізняються дорослі і діти.

Діти часто змушені вивчати іноземні мови, бо того вимагає склад сім'ї, переїзди або курс навчання в школі. Дорослі, яких я знала, з іншого боку, бралися за іноземну мову з різних причин. Деякі дорослі відчують себе дуже мотивованими, щоб вивчати нову мову, тому що вони емоційно прив'язані до когось, хто говорить цією мовою. Інші можуть хотіти вивчати мову як хобі. Треті мають роботу, просування на якій залежить від знання іншої мови. Найбільша різниця між дітьми і дорослими в плані мотивації полягає в тому, що діти прив'язані до соціальної структури, в якій вивчення нової мови займає центральне місце в їх інтеграції, тоді як дорослі схильні братися за мови або як за хобі (для якого немає зовнішнього тиску), для роботи (для якої існує в основному лише зовнішній тиск), або заради любові (для якої існує позитивна внутрішня мотивація). Враховуючи те, що ми знаємо про навчання, позитивна внутрішня мотивація приводить до найкращого навчання. Тому дорослі, які закохуються в носія іншої мови, ймовірно будуть успішнішими, ніж людина, яка потребує вивчати китайську мову для просування по службі. Як ми можемо

знайти способи, щоб змусити більшість дорослих перетворити ситуації обов'язкового вивчення мови у внутрішню мотивовану діяльність? Спочатку важливо знати, як вчаться дорослі, а по-друге, проаналізувати, чи задовольняються ці потреби вибором поточного навчання.

ЯК НАЙКРАЩЕ НАВЧАЮТЬСЯ ДОРΟΣЛІ?

Дороті Біллінгтон пропонує сім характеристик високоефективних середовищ навчання дорослих, які легко уявити в контексті вивчення мови. Вона вважає, що дорослі вчаться краще, коли вони (1) почуваються в безпеці (як фізично, так і психологічно), (2) користуються інтелектуальною свободою, (3) віддають і отримують належне, (4) їм дозволено бути трохи самостійними, (5) забезпечені вимірюваними темпом заданнями, (6) беруть участь у навчальній діяльності та (7) отримують постійний зворотний зв'язок якості. Більшість з цих характеристик гарного навчального середовища для дорослих можуть бути легко адаптовані до багатомовної аудиторії. Педагоги Карл Роджерс і Джером Фрайберг припускають, що, дістаючи свободу навчання, дорослі будуть спроможні зробити це. Дорослий вихователь Шаран Мерріам визначає це як заклик до самостійної діяльності. Хоча самостійність видається корисною для всіх учнів, як дорослих, так і дітей, дорослі кращі в управлінні цією свободою. Наприклад, одна справа створити самостійно спрямований досвід навчання з дорослими, в якому наставник забезпечує обмежене керівництво і дозволяє дорослим обробляти завдання за своїм смаком, і зовсім інше – дати чотирирічному самостійно спрямовану діяльність, у якій було б потрібно набагато більше алаштування. Це підкреслює важливість моделей і наставників у людському навчанні для дітей і дорослих.

Лоран Далоз вважає, що дорослі вчаться найкраще через ситуації наставництва, в яких моделюються бажані поведінка, знання або навички. Він пише, що дорослих може змінювати такий досвід, і він робить великий акцент на тому, як наставники приходять у життя дорослого учня. Потужний вплив наставників не може бути заперечений, і в контексті мультилінгвальності він

набуває форми вчителів або інших моделей у житті учня, які демонструють бажані для учня здібності, такі, як вільне підтримання розмови іншою мовою.

ОЦІНЮВАННЯ ДОРΟΣЛИХ УЧНІВ

Однією з основних відмінностей між педагогікою (навчання дітей) і андрагогікою (навчання дорослих) є те, що оцінка в навчанні дорослих є більш колективною, а самооцінка часто відіграє більш значну роль. Це означає, що дорослі учні часто хочуть бути частиною розвитку критеріїв, за якими вони судять, або, як мінімум, чітко поінформовані про те, як вони будуть розподілені. Багато дорослих, як правило, практикують високі рівні критичного мислення та їх легко залучити до вправ самооцінки та незалежних проєктів. Дорослі набагато кращі, ніж діти, у саморегуляції здібності дотримуватися мети під час процесів навчання.

Джек Мезіров, мабуть, одна з найвидатніших постатей у галузі освіти для дорослих, вважає, що стрижень успішного навчання дорослих полягає в трансформації учня. Це означає, що, якщо мови переносять учня до вищої ментальної основи або перетворюють його світогляд, то учень буде переслідувати ці знання. Може бути складно знайти ситуації, в яких вивчення іноземної мови для роботи дасть нам такий самий приємний поштовх, якби ми вчилися мови заради любові або з почуття самореалізації. Деякі мовні програми або програми навчання дорослих намагаються отримати користь з цього почуття самореалізації та досягнення. Вони роблять це, намагаючись стимулювати самоідентифікацію учнів і потребу в ній та отримуючи користь від цілей, прив'язаних до вивчення нової мови. Наприклад, тексти в цих програмах містять корисну лексику і діалоги, які будуть доречними під час управління робочими ситуаціями, що повертає нас до того, що ми знаємо про важливість автентичних досвідів.

У цілому успішні програми вивчення мов для дорослих добре роблять сім основних речей. Вони (1) мають показати учню, як інформація буде задовольняти потреби, (2) дають свободу, щоб оцінити прогрес, (3) поважають

учня на рівному статусі з професором, (4) цінують минулий досвід учнів і те, що вони можуть принести до класу, (5) забезпечують участь учнів у їх власному встановленні цілей, (6) дають учням можливість працювати з сильними наставниками та (7) навчають усприятливому середовищі.

Іноземні мови можуть вивчатися протягом усього життя. У кожній віковій групі різні стратегії навчання, які можуть бути використані, щоб максимізувати потенціал, чи буде то білінгв від народження, чи той, хто вивчає нову мову в початковій, середній, вищій школі, університеті чи за їх межами. Існує багато причин на користь початку навчання іноземної мови рано, але є також свідчення того, що незалежно від того, який ваш вік, іноземні мови – досяжна мета, як і мультилінгвальність протягом усього життя. У наступному розділі ми розглянемо, як багато часу займає в неносія мови стати вільним мовцем.

ОКРЕМЕ СЛОВО ПРО ТРЕТІ МОВИ

Коли ми бажаємо більше, ніж білінгвізм

Коли сім'ї вирішують вийти за межі однієї мови, вони стрибають у море білінгвізму, поділяючи його з мільйонами людей по всьому світу. Більшість людей у світі говорять більше, ніж однією мовою і, як наслідок цього, існує безліч книг, науково-дослідних документів і тематичних досліджень з білінгвізму. Проте, коли сім'я вирішує, що її потреби найкраще задовольняються тримовністю або мультилінгвізмом, вони знаходять свої джерела, системи підтримки та інформаційні бази набагато обмеженішими.

Є мільйони людей у світі, які говорять трьома або більше мовами, і ця тенденція зростає. Діти, виховані білінгвальними від народження, часто беруться за третю мову в процесі їх формального навчання. Більше, ніж будь-коли раніше, одномовних родин проживає за кордоном і багато хто з них відправляють своїх дітей до місцевої або міжнародної школи, яка має вимогу знання другої мови. Це означає, що діти мають знати другу мову як основну шкільну мову, а потім третю як їхню «другу мову» за шкільними вимогами.

Багато одномовних підприємців визнають, як друга мова колись допомогла їм, і вони менше боялися розпочати вивчати третю. Хоча їх рівень компетентності може бути обмеженим до розмовного рівня, вони можуть бути класифіковані як мультилінгви (білінгви мають різні рівні компетенції та визначення білінгва коливається від «бурмотання багатозначних висловлень» у мові до «відмінно збалансованого словникового запасу та розмовнихз дібностей»; те ж саме правильно для мультилінгвів). Інші, такі як академіки, лікарі та інженери-технологи, по всьому світу говорять рідною мовою, мають другу мову як вимогу університету, а потім виявляється, що вони проводять більшу частину свого часу як «пасивні тримовні», читаючи статті міжнародною мовою. Тримовні також з'явилися від двох типів історичних обмінів між країнами. По-перше, історичні лінгвісти можуть підтвердити зростання сучасних мов від невеликої кількості первинних. По-друге, історія документує поширення мов через колонізацію та торгівлю.

Тримовних, чий мови мають схоже мовне коріння, – більше, ніж тих, які вивчають не пов'язані мови. Тобто, люди, які знають багато історично споріднених мов, таких як іспанська, французька, португальська, італійська та румунська латинської сім'ї або германської сім'ї мов, яка включає в себе німецьку, англійську, голландську, датську та шведську, – численніші, ніж ті, хто знають три мови з різних сімей, як наприклад, японську, арабську та російську. Логічно припустити, що географія й історичні корені йдуть пліч-о-пліч; більшість мовних сімей знаходяться близько одна до одної, що полегшує їх вивчення. Наприклад, хінді, урду, бенгалі та непальською розмовляють усі в Індії, та всі вони поділяють індоарійське коріння; це не рідкість – знайти мультилінгвів, які розмовляють цими мовами. Це схоже на те, як багато китайців володіють китайським діалектом, тибетською та бірманською, тому що всі поділяють Сіно-Тибетське коріння та можуть бути знайдені в географічно подібних регіонах. Отже, було б більш природно знайти тримовних, які говорять мовами із загальним корінням, ніж тримовних, які розмовляють мовами з різними коренями. Проте ми знаємо з досвіду, що це не

завжди правильно.

Два сучасні чинники (колонізація і торгівля) змінили «типовий тримовний випадок». У низці країн існують мови з різними історичними коренями через колонізацію. Наприклад, африкаанс і англійською розмовляють у Південній Африці поряд з рідними сесото та зулу, та в Кореї розмовляють японською через колишню окупацію. Колоніальні мови – часто формальні шкільні мови в багатьох країнах (наприклад, англійська в Кенії, французька в Лівані, португальська в Бразилії або голландська на Нідерландських Антильських островах), і хоча вони зазвичай не пов'язані в історичному лінгвістичному сенсі, вони пов'язані соціально-історичними подіями.

Пізніше вивчення мови було під впливом торгівлі, а не колонізації. Сучасним напрямом глобалізації є те, що «кожен говорить англійською», тому що найбільшим споживчим ринком у світі є США. Через «потребу бути винахідливим», та коли вимоги зв'язків включають в себе вивчення нової мови, більшість змушена підкорятися. Оскільки Сполучені Штати – найсильніша економічна міць у сучасному світі, багато людей вивчили англійську, щоб отримати доступ до американських торгових партнерів. Крім того, Сполучені Штати не мають особливо високої репутації викладання іноземних мов, а це означає, що очікувати від американців вивчення інших мов, мабуть, було б марною справою. Глобальні мовні очікування змінюються, однак, оскільки нові ринки, такі як Китай та Європейський Союз, набувають усе більшої та більшої сили, дні англійської мови як світової лінгва франка, безсумнівно, зміняться найближчими десятиліттями.

ТИПИ ТРИМОВНИХ

Згідно з Хоффманом, є п'ять основних сценаріїв, за допомогою яких люди стають мультилінгвальними:

1. *Білінгвальні сім'ї (дві домашні мови), які живуть в суспільстві, де розмовляють третьою мовою: наприклад, Салман, який говорить*

арабською, та Марія, яка розмовляє англійською, переїхали до Росії зі своїми дітьми, щоб знайти роботу. Діти відвідують американську школу, вивчають російську мову як факультативну і як частину їхнього суспільного життя, та говорять арабською зі своїм батьком.

2. *Одномовні, які живуть у білінгвальних/мультилінгвальних спільнотах:* наприклад, американська журналістка, яка живе в Бельгії, де говорять французькою, голландською та німецькою, вважає, що її життя в Брюсселі вимагає знання принаймні двох цих мов, щоб спілкуватися соціально, а також професійно.
3. *Студенти, які відвідують мультилінгвальні школи:* Сотні, якщо не тисячі, міжнародних шкіл по всьому світу навчають місцевих та міжнародних мов і часто вимагають третьої мови для закінчення навчального закладу. Наприклад, Девід, корінний носій німецької, йде до школи в Японії, де він вивчає англійську та японську і має можливість вивчати французьку.
4. *Білінгви, які переїздяють до спільноти з третьою мовою для роботи:* наприклад, канадка Луїза знала французьку та англійську, перш ніж переїхати до Мексики для роботи, де вона повинна була вдосконалити свої навички іспанської з метою просування.
5. *Громадяни мультилінгвальних спільнот:* багато країн – мультилінгвальні самі по собі. Наприклад, зростаючи в Лівані, Ханна вивчила арабську, англійську та французьку як частину вичайної шкільної системи. Аналогічно Макс виріс у Швейцарії, де його першою мовою була швейцарська німецька, потім французька, а потім англійська з можливістю вибору італійської (див. Таблицю2).

Таблиця 2. Мультилінгвальні країни

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
Африка			Англійська,

Центральна Африка	Камерун	11	французька(офіційна), камерунська піджин, басаа, бікя, бунг, фула, канурі, нгумба, єні, бамум
	Центральноафриканська Республіка	2	Французька(офіційна), Санго
	Чад	103	Арабська, французька (офіційна), чадська арабська (мова національної торгівлі), понад 100 племінних мов
	Демократична Республіка Конго	243	Французька (офіційна), лінгала, конго, суахілі та тшілуба (національні мови), 238 інших мов
	Екваторіальна Гвінея	2	Французька, іспанська
Східна Африка	Республіка Конго	3	Французька(офіційна), лінгала, кітуба (національні мови), кіконго, кітуба (кіконго креольська)
	Бурунді	3	Французька, корунді (офіційна), суахілі
	Джібуті	4	Арабська, французька (офіційна), сомалійська, афарська

Таблиця 2. Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
	Еритрея	13	Арабська, тигріні, тигре, далік, афарська, беджа, блін, сахо, кунама, нара, англійська, амхарська, трохи італійська
	Кенія	2	Англійська, суахілі (офіційна), інші мови корінних народів
	Руанда	3	Англійська, французька, киньяруанда (офіційні мови)
	Сейшели	3	Англійська, французька, сейшельська креольська (офіційні мови)
	Сомалі	3	Сомалійська (офіційна), арабська, англійська
	Танзанія	4	Суахілі (національна), англійська, гуджараті, португальська
	Уганда	6	Англійська (офіційна), арабська, луганда, суахілі, інші мови банту, іншініло-сахарські мови
Північна Африка	Алжир	4	Арабська (офіційна), тамазігхт (національна мова), інші мови,

			французька
Єгипет	3		Арабська (офіційна), єгипетська арабська, англійська, французька
Лівія	5		Арабська (офіційна), тамазігхт, тамагакська, італійська, англійська

Таблиця 2. Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
	Мавританія	3	Арабська (де-факто) мавританський діалект арабської мови, французька
	Марокко	5	Арабська, французька, амазігська, марокканська арабська, берберська
	Західна Африка	4	Мавританський діалект арабської мови, марокканська арабська, іспанська
	Сахарська Арабська Демократична Республіка	2	Арабська, іспанська
	Судан	4+	Арабська, англійська, мови корінних народів

	Туніс	5+	Арабська (офіційна), туніська арабська, французька, кількамов тамазігхт
Південна Африка	Ботсвана	2	Англійська (офіційна), сетсвана (національна)
	Коморські острови	3	Арабська, коморська, французька
	Лесото	2	Англійська, сесото
	Мадагаскар	2	Французька, малагасійська
	Малаві	2	Чічева (національна), англійська (офіційна)
	Маврикій	8	Англійська (офіційна), французька (адміністративна), маврикійська креольська (лінгва- франка), хінді, хакка, боджпурі, тамільська, урду
	Намібія	5	Англійська (офіційна), овамбо, африкаанс, німецька (колишні офіційні мови), португальська

Таблиця 2. Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість	Назви Мов
--------	--------	-----------	-----------

МОВ			
Західна Африка	Південна Африка	11	Африкаанс, англійська, ндебеле, сепеді, сесото, тсвана, сваті, тсонга, венда, коса, зулу
	Свазіленд	2	Англійська, сісваті
	Зімбабве	3	Англійська (офіційна), шона, ндебеле
	Бенін	3	Французька (офіційна), фонісонгаї (мови корінних народів)
	Буркіна-Фасо	2+	Французька (офіційна), мови корінних суданських народів
	Кабо-Верде	2	Португальська, кабувердьяну
	Кот-д'Івуар	61	Французька (офіційна), 60 діалектів корінних народів
	Гамбія	5+	Англійська (офіційна), мандінка, волоф, фула, інші
	Гана	80+	Англійська (офіційна), Акан, дагаре/вале, дагбане, дангме, еве, га, гянджа, касем, нзема, 70 інших
	Гвінея	4	Французька (офіційна),

Гвінея-Бісау	4+	арабська, фула, сусу Португальська (офіційна), кріоль, мови корінних народів
Ліберія	21+	Англійська (офіційна), 20 мов етнічних груп
Того	4	Французька (офіційна), єве, міна, ле кабіє

Таблиця 2. Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
Америка	Канада	62	Французька, англійська, діалекти інуїт, 18 мов корінного населення, 42 мови етнічної меншини
	Гватемала	24	Іспанська, 23 різні мови майя.
	Мексика	63	Іспанська, науатль, 62 мови корінних народів.
	Нідерландські Антильські острови та Аруба	4	Голландська, пап'яменто, голландська, англійська, іспанська.
	Парагвай	3	Іспанська, гуарані, джопара.
	Сполучені Штати	337	Англійська (де-факто, але неофіційна мова),

Близький Схід	Афганістан	2	іспанська, кантонський діалект, французька, німецька, італійська, тагальська (близько 1 млн носіїв кожної), 155 мов етнічної меншини, 176 рідних мов
	Ліван	3	Арабська, перська.
			Арабська, французька, англійська (офіційні мови).
	Іран	2	Перська, арабська.
	Ізраїль	3	Іврит, арабська, англійська.
	Об'єднані Арабські Емірати	2	Арабська, хінді

Таблиця 2. Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
Азія	Китай	236	Путунхуа (китайська), Ву (шанхайський діалект), кантонський діалект (китайська), тибетський, монгольський діалекти у всіх регіонах.
	Гонконг	3	Англійська, кантонський діалект, путунхуа (китайська).

Макао	4	Португальська, кантонський діалект (китайська), путунхуа (китайська), англійська.
Індія	23	Хінді, урду, бенгалі, непальська, англійська, 18 інших офіційних мов
Індонезія	200+	Індонезійські мови (більше 200 рідних мов).
Корея	2	Корейська, японська.
Малайзія	4+	Малайська, англійська, тамільська, кілька китайських діалектів, родові мови, індійські діалекти.
Філіппіни	3	Філіппінська, англійська, тагальська, іспанська.
Сінгапур	7	Англійська, мандаринське наріччя (китайська), малайська, тамільська (офіційні мови), японська, французька, німецька.

Таблиця 2. Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість	Назви Мов
--------	--------	-----------	-----------

		МОВ	
Європа	Шрі Ланка	2	Сингальська і тамільська (офіційні мови), англійська
	Тайвань	3	Мандаринське наріччя (китайська), тайванська (Південний Фуцзянь), хакка.
	Бельгія	4	Голландська, французька, німецька.(офіційні мови), англійська.
	Фінляндія	3	Фінська, шведська.(офіційні мови), англійська.
	Греція	2	Грецька, вірменська
	Ірландія	3	Ірландська та англійська (офіційні мови), гельська, валлійська, Ольстер шотландська.
	Італія	6	Італійська, німецька, французька, словенська, ладинська, сарду, фріульська, окситанська.
	Люксембург	3	Люксембурзька, французька, німецька (офіційні мови).

Нідерланди		Голландська, фризська, німецька, французька, англійська.
Норвегія		Норвезька, німецька, шведська.
Білорусь	4+	Грузинська, російська, татарська, абхазька
Україна	4+	Грузинська, російська, татарська, абхазька.
Польща	2	Польська, німецька
Чеська Республіка	3	Чеська, словацька, німецька.
Словаччина	3	Словацька, чеська, німецька.

Таблиця 2. Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
	Швейцарія	5	Німецька, французька, італійська, ретороманська (офіційні мови), англійська.
	Іспанія	4	Іспанська, баскська, галеого, каталонська.
	Швеція	4	Шведська, торнедаленська, хапаранда, фінська.
	Шотландія	4	Англійська,

			шотландська, гельська, валлійська.
	Словенія	3	Словенська, італійська, угорська.
	Сербія	3	Сербська, хорватська, боснійська.
	Турція	5	Турецька, курдська, дімлі.(або заза), азербайджанська, кабардинська.
	Хорватія	3	Хорватська, боснійська,сербська.
	Боснія	3	Боснійська, сербська, хорватська.
Океанія	Нова Зеландія	2	Англійська, маорі.

ВИЗНАЧЕННЯ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ

ЮНЕСКО прийняла термін мультилінгвальної освіти на своїй Генеральній конференції в 1999 році для позначення «використання принаймні трьох мов в освіті – рідної мови, регіональної або національної мови та міжнародної.»² Навчання рідною мовою або право на отримання освіти рідною мовою просувається Організацією Об'єднаних Націй у рамках передової практики у вивченні мови та загальної освіти. У 1999 р. 21 лютого було проголошено Міжнародним днем рідної мови та призначено для заохочення навчання рідною мовою поряд з білінгвальною та мультилінгвальною освітою. Цей день присвячено трьом цілям: (1) просуванню навчання рідною мовою, щоб поліпшити якість освіти, (2) заохочення білінгвального та/або мультилінгвального навчання на всіх рівнях освіти як засобу сприяння встановленню соціальної та гендерної рівності та як ключової частини

мультилінгвальних суспільств і (3) привертання уваги до мов як центральної частини міжкультурної освіти.

ПЕРЕВАГИ БІЛІНГВІЗМУ, ЩО ЗБЕРІГАЮТЬСЯ В ТРИМОВНОСТІ

Як ми вже побачили, існує безліч соціальних, культурних та економічних переваг, щоб бути мультилінгвом. У когнітивній сфері тримовні користуються навіть більшими перевагами.

МУЛЬТИЛІНГВИ СТИКАЮТЬСЯ З РІВНЯМИ АБСТРАКЦІЇ РАНІШЕ, НІЖ МОНОЛІНГВИ³

І Сюзанна Флінн, професор лінгвістики та опанування другою мовою в Массачусетському технологічному інституті, й Еллен Білосток, професор психології в Університеті Йорка в Торонто, визначили, що білінгви краще оперують абстрактними поняттями, ніж монолінгви. Це означає, що люди з багатьма мовами можуть обмінюватися конкретною, матеріальною інформацією з меншим візуальним доказом і світ ідей може виконувати свої функції. Є підстави вважати, що якщо білінгви роблять це добре, то тримовні роблять це навіть краще.

МУЛЬТИЛІНГВИ МАЮТЬ БІЛЬШ ГНУЧКИЙ РОЗУМ

Адель Діамант, директор Центру розвитку когнітивної неврології в Університеті Медичної школи штату Массачусетс, говорить, що білінгви вчаться переключатися між завданнями при зміні правил і роблять це швидшими темпами, ніж монолінгви. У цьому легко пересвідчитися, розглянувши, як білінгви переключаються з однієї мови на іншу. Чи означає це, що гнучкість збільшується зі зростанням числа вивчених мов? Хоча це не отримало остаточної відповіді, багато хто припускає, що існує кореляція між розумовою гнучкістю та кількістю структур, у межах яких вчаться працювати – чи то мовні правила, чи то логічні, математичні побудови. Це означає, що чим більше мов ви знаєте, тим гнучкішим є ваш розум.

МУЛЬТИЛІНГВИ ВЧАТЬСЯ, ЯК СТРИМУВАТИ ПОПЕРЕДНЬО ЗАСВОЄНІ НАБОРИ НАВИЧОК

Знати, коли не отримувати інформацію, – також є частиною навчання. Здатність тримати непотрібну інформацію поза розумом, маючи доступ лише до важливої інформації, – це навичка, яка розвивається з плином часу й практики. Якщо все, що ми знаємо з кожної теми, сприймалося б кожного разу, коли б виникало щось пов'язане з цією темою, був би хаос. Це також стосується мов. Префронтальна кора завантажується значною мірою, управлінням виконавчими функціями головного мозку, дозволяючи нам зрозуміти, коли щось заслуговує на увагу або щось має бути проігноровано, щоб максимізувати навчання. Пам'ять, планування та багатозадачність – все керується за допомогою цієї функції та допомагає мультилінгвальному розуму зосередитися на відповідній мові у відповідному контексті, зазначає Флінн. Додаткова перевага – у тому, що мультилінгви можуть працювати в багатозадачному режимі краще, ніж монолінгви.

МУЛЬТИЛІНГВИ ВИКОРИСТОВУЮТЬ СВІЙ МОЗОК БІЛЬШЕ, НІЖ МОНОЛІНГВИ

Мультилінгвальний мозок використовує більше ділянок, ніж мозок монолінгвів. Чи завжди більше – обов'язково означає краще? Це не відомо, хоча можна стверджувати, що володіння багатьма мовами надає когнітивних переваг, які можуть бути пов'язані з підвищеним використанням мозку. Одна з можливих додаткових переваг – творчість.

МУЛЬТИЛІНГВИ БІЛЬШ ВИНАХІДЛИВІ, НІЖ МОНОЛІНГВИ, В ТРИДЦЯТИ З ТРИДЦЯТИ ТРЬОХ ВИПАДКІВ

Лена Ріккарделлі визначила тридцять три різні типи творчості (вирішення проблеми, живопис, музична композиція тощо) і виявила, що мультилінгви отримують вищу оцінку в тридцяти з тридцяти трьох тестів. Не відомо, це через використання правої півкулі або через культурний досвід вивчення мови. Дехто

припускає, що це може бути пов'язане з навчанням людей, вихованих на багатьох мовах. Мультилінгви більш творчі, тому що їхній мозок по-іншому сформований, тому що вони більш культурно підкуті або тому, що тип освіти, яку вони отримали, сприяв широті світогляду або дав їм спеціальну підготовку у творчих навичках? Хоча витoki явищ не зрозумілі, здається, що люди, які розмовляють декількома мовами, більш креативні майже в усьому: від художньої творчості до вирішення проблеми.

МУЛЬТИЛІНГВИ МАЮТЬ ВЗАЄМОЗАМІННІ КОГНІТИВНІ ПЕРЕВАГИ

Як не дивно, люди, які вивчають англійську як другу або третю мову, отримують вищу оцінку з іспитів за фахом з англійської мови, ніж їхні англomовні, монолінгвальні однолітки. Кенджі Хакута виявив, що білінгви, випробувані з англійської мови, показали кращі результати, ніж монолінгви, в чотирьох з п'яти заходах: аудіюванні, говорінні, письмі, лексиці та граматиці. Це може бути пов'язане з вираженням навчанням граматики англійською мовою, або, можливо, білінгви краще підготовлені до іспитів такого роду через їхнє шкільне навчання – ми не знаємо напевно. Причина відставання в балах поки що не відома, але факт залишається фактом, що мультилінгви мають перевагу перед носіями англійської мови в тестуванні з англійської.

МУЛЬТИЛІНГВИ КРАЩІ В КУЛЬТУРНІЙ ІНТЕГРАЦІЇ

Здатність говорити декількома мовами відкриває двері до культур. Людвіг Йозеф Йоганн Вітгенштайн одного разу сказав: «Якби ми говорили іншою мовою, ми б сприймали дещо інший світ». Здатність розуміти інших через їхню рідну мову є першим кроком в отриманні розуміння та врешті-решт в інтеграції культурних перспектив. Ця культурна сприйнятливість збільшує можливість того, що відмінності між різними народами можна подолати. Використовуючи іншу мову, ми маємо інший погляд на світ. Емпатія починається з таких позицій.

МУЛЬТИЛІНГВИ МАЮТЬ ПІДВИЩЕНУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ЕМПАТІЮ

Ми знаємо, що емпатія, або здатність бачити світ іншими очима, збільшується, коли люди відчують себе ближчими до культури «іншого». Люди відчують себе ближчими до інших культур, коли вони говорять мовою. Хоча крайній лінгвістичний детермінізм сумнівний, його засновник Бенджамін Уорф, відомий вираженням багатьох прийнятих істин у цій галузі, серед яких: «ми аналізуємо природу через напрями, закладені нашою рідною мовою. Мова – не просто звітний пристрій для досвіду, але його визначальні рамки». Розуміючи кілька мов, ми можемо зрозуміти кілька рамок і тим самим виявляти емпатію до носіїв інших мов, які є представниками інших культур. Переваги тримовності в переважній більшості позитивні. Чому ж тоді більшість людей не переслідують її? Звернемося до елементів, які можуть впливати на успішну тримовність і проблеми, які можуть стояти на шляху досягнення.

ЩО ВПЛИВАЄ НА УСПІШНУ ТРИМОВНІСТЬ?

Сім елементів і десять чинників

Успішна тримовність залежить від кількох елементів, які спираються на десять ключових чинників, які впливають на мультилінгвальність, які обговорюються у *вихованні мультилінгвальних дітей*. Після розгляду сотень досліджень, я вважаю, що існує сім аспектів білінгвальності, що безпосередньо впливають на тримовність:

1. Знання рідної мови.
2. Лінгвістична обізнаність і мета пізнання.
3. Час, витрачений на завдання.
4. Освітній рівень учня.
5. Залучення батьків.
6. Кваліфікація вчителів.
7. Самооцінка учня.

Ці сім елементів не слід плутати з десятима ключовими чинниками, що впливають на успішний мультилінгвізм, хоча кожен з цих чинників *також* важливий при розгляді різниці між білінгвом і тримовністю. Розподіл часу, здібності, мотивація, стратегія, послідовність, можливість і підтримка, відносини між мовами, брати та сестри, стать – все важливе для тримовності, але дослідження демонструють, що сім зазначених елементів також мають життєво важливе значення для успіху.

Як і десять основних чинників, ці сім елементів впливають на успішну мультилінгвальність у дітей, і всі вони важливі, але не всі необхідні для тієї самої особи. Наприклад, людина, яка користується високим рівнем подібності між мовою та високим ступенем батьківської підтримки й ентузіазмом, може бути настільки ж успішною, як і хтось, хто не користується жодним з цих чинників, але має високий ступінь самооцінки та відмінних викладачів і проводить роки за навчанням. Основне – визнати, що всі десять чинників і всі сім елементів важливі та що кожна людина буде поєднувати їх по-різному (Див. Таблицю 3).

Таблиця 3. Чинники, що впливають на успіх тримовності

Десять ключових чинників, що впливають на мультилінгвізм, (виховання мультилінгвальних дітей)	Сім додаткових елементів
1. Розподіл часу та вікна можливостей. 2. Здібність. 3. Мотивація. 4. Стратегія. 5. Послідовність. 6. Можливість і підтримка. 7. Відносини між першою та другою мовами (мовні типології).	1. Знання рідної мови. 2. Лінгвістична обізнаність. 3. Час на завдання. 4. Освітній рівень учня. 5. Залучення батьків. 6. Кваліфікація вчителів. 7. Самооцінка учня.

8. Брати та сестри.

9. Статъ.

Навіщо називати нові докази *елементами*, коли інші є *чинниками*?

Уважні читачі швидко запитають, чому нові докази позначені як «елементи» тоді як оригінальні угруповання були названі «чинниками». Причина цієї категоризації, у першу чергу, полягає в тому, що кілька елементів можуть утворювати чинник. Наприклад, десять ключових чинників включають «можливість і підтримку» для використання мови, які теоретично можуть бути розбиті на елементи «участі батьків» і «кваліфікації викладачів» серед інших, знайдених у тримовних чинниках впливу. Тоді, як докази в дослідженнях з тримовності не ідентифікують «можливість» або «підтримку» як чинники, є кілька статей, які вказують на важливість залучення батьків і кваліфікацію вчителів. Аналогічним чином елемент «часу на завдання» можна розглядати як невелику частку або результат «мотивації». Так само «володіння першою мовою» та «мовну обізнаність» можна розглядати як субелементи чинників «розподілу часу» або «лінгвістичних відносин між мовами». Річ у тім, що не можна не визнати важливість цих елементів та їх впливу на тримовну майстерність, хоча в більшості випадків вони є частинами більших чинників.

На додаток до цих семи елементів два з десяти ключових чинників також мають багато літератури з тримовності, що підтримує їх. Два чинники мовної типології та віку учня або вікна можливостей доповнюють сім елементів, щоб створити конкретний рецепт мультилінгвальності для кожного індивіда. Мовна типологія є надзвичайно важливим чинником. Проте ми розглянули це в Розділі 4, оскільки він пов'язаний з тривалістю часу, потрібного неносію мови, щоб досягти вільного володіння, тому ми почнемо з опису кожного з семи елементів і закінчимо цей розділ оглядом ролі, яку відіграє вік опанування в тримовності.

ЗНАННЯ ПЕРШОЇ МОВИ

Цей елемент пов'язаний з рідною мовою або зі знанням рідної мови учнем. Основне питання: «Чи може дитина розвинути міцні навички другої або третьої мови, якщо він або вона має слабку рідну мову?» Туве Скутнабб-Кангас провела деякі з ранніх істотних досліджень у цій галузі під час вивчення фінської дітьми робітників-мігрантів у 1970-х роках. Скутнабб-Кангас зазначила, що багато хто з цих тимчасових робітників мали слабкий показник відправлення своїх дітей до школи. Коли вони відвідували, вони погано виявляли себе у фінській. Вона підозрювала, що це не було пов'язано з поганою підготовкою фінських шкіл, а швидше з загальним зниженням рівня освіти учнів у рідній мові. Подібні підозри були наявні в Швейцарії, яка зазнає припливу циган під час збору врожаю. Швейцарська влада в кантонах Женева та Во зобов'язує цих дітей-мігрантів відвідувати школу, однак виявлено, що вони мають тенденцію демонструвати погані результати, незважаючи на надану додаткову допомогу у французькій. Є підозра, що це відбувається через поганий фундамент дітей у своїй рідній мові, в тому числі відсутність формального навчання грамоті. Тобто, незважаючи на надання персональних репетиторів і додаткову допомогу, діти не в змозі опанувати початковий рівень у французькій, бо їх навички першої мови настільки слабкі, що вони не мають ніяких точок опори, на яких слід створювати нові знання, або в них відсутні основні поняття про мету мови в цілому.

Спрощена аналогія цієї концепції у тому, що, коли ми вивчаємо мови, ми зводимо будинок. Фундамент будинку має бути міцним, щоб продовжувати будувати поверхи на ньому; якщо він слабкий, у нас немає нічого істотного, на що можна спиратися, і врешті-решт, поверх буквально випадає з-під ніг. Якщо людина не володіє своєю першою мовою, ймовірність того, що він або вона будуть здатні успішно вивчити наступні мови є низькою. У нещодавніх дослідженнях у Сполучених Штатах все більший і більший наголос робиться на залученні ризикових учнів (серед них саме зі збіднілого середовища рідної мови) до програми раннього втручання. У спеціальному довготривалому

дослідженні Кетрін Уїтмор і Керіл Кроуелл розглядали важливість раннього занурення для дітей зі збіднелих мовних середовищ у динамічне білінгвальне шкільне оточення. Довгострокові результати були потужним свідченням важливості зміцнення рідної мови для того, щоб допомогти дітям подолати труднощі у вивченні майбутньої іноземної мови. Учні в цій програмі отримали додаткову підтримку рідної мови й інтенсивне білінгвальне виховання в школі. Свідченням стали учні, які були набагато краще підготовлені до формального навчання, ніж їхні одномовні колеги, та були схильні продовжувати та вивчати третю мову з таким самим успіхом.

Люди стають більш ефективними у вивченні мов, коли вони практикуються. Чим більше мов ви знаєте, тим легше стає вивчення додаткової мови. Дослідження демонструють, що попередній лінгвістичний досвід полегшує нове вивчення додаткових мов. Христина Санз з Центру мовної науки університету штату Пенсільванія вважає, що ефективність білінгвів у вивченні третьої мови базується як на внутрішніх, так і на зовнішніх чинниках. Внутрішні змінні пов'язані з обсягом попереднього досвіду другої мови та рівнем досягнутого білінгвізму, віком початку впливу на другу мову та пізнавальною здатністю індивіда, включаючи рівень робочої пам'яті та здібності, а також залученні стратегії навчання. Зовнішні змінні, на які можна впливати, включають обсяг уроків граматики перед практикою третьої мови, обсяг прямого зворотнього зв'язку, що отримує учень, і обсяг практики, присвяченої завданню. Крім того, Санз зазначає, що потенціал для досягнення успіхів у третій мові відбивається рівнями досягнення в другій мові, яка у свою чергу базується на вільному володінні першою мовою.

Дослідження показують, що існує прямий зв'язок між академічними результатами і часом, витраченим на вивчення рідною мови; тобто, чим сильніша рідна або основна мова, тим кращих успіхів досягає учень у навчанні. Це означає, що успіх у школі в другій або третій мові покладається на перші роки життя, коли батьки є першими вчителями. Крім того, рівень компетентності дитини в рідній мові пов'язаний зі швидкістю та межею, до якої

розвивається друга мова, що, у свою чергу, має наслідки для вивчення третьої мови. Це означає, що не тільки якість, але й швидкість, з якою третя мова може бути опанована, пов'язані зі знанням рідної мови. Хоча основна увага тут приділяється вивченню третьої мови, важливість володіння рідною мовою відноситься до всіх рівнів мовної досконалості – від простого спілкування однією мовою до складного навчання декількома мовами. Велика частина важливості першої мови стосується здатності дитини розвивати мовну обізнаність або базове розуміння мети людського спілкування завдяки словам і лінгвістичній свідомості.

ЛІНГВІСТИЧНА ОБІЗНАНІСТЬ І МЕТАПІЗНАННЯ

Безліч елементів впливають на мультилінгвізм. За словами Джейсон Сіноз і її колег Брітті Хафайзен і Ульріке Джесснер, метапізнання відіграє основну роль у меті індивіда вивчати нові мови. Незважаючи на щойно згадане дослідження Санз з приводу знання рідної мови, дослідження тримовних Сіноз і колег показує, що, хоча знання рідної мови має життєво важливе значення, це не завжди є точкою відліку в розумі тримовної особи. Вони виявили, що «перші мови не обов'язково відіграють привілейовану роль в опануванні наступних мов... Незважаючи на заяви в літературі, перша мова, здається, не має визначальної ролі в розвитку третьої мови». Вони погоджуються, що білінгви значною мірою залежать від їхньої першої мови на початковому етапі, але вони виявили, що, коли ці білінгви продовжують вивчати третю мову, «і L1 [перша мова], і L2 [друга мова] відіграють певну роль: L1 є гарантованим постачальником під час передачі недоліків і L2 – під час стратегій впливу однієї на іншу». Це означає, що в пошуках правильного шляху, щоб сказати щось, тримовна особа автоматично не звернеться до рідної мови, а потім перекладе, але повноцінно може спиратися на другу мову. Це називається «паразитизм», аналогічний терміну в біології. Паразит – це те, що живе за рахунок іншого. Коли тримовний вивчає нові слова, вони є словами, «інтегрованими в [існуючу] лексичну мережу з [найменше] можливою надмірністю та щоб якомога швидше

стати доступними для спілкування». Це означає, що це природно для мозку звертатися до доступнішого слова на основі його структури, а не від того, чи воно є першою або другою мовою індивіда. Мішель Параді, один з найвідоміших авторів в галузі двомовної афазії, вивчав мову протягом трьох десятиліть. Він заявив у 2006 році, що

[Є] два способи говоріння: керований спосіб (з використанням явного металінгвістичного знання) й автоматичний спосіб (з використанням неявної лінгвістичної компетенції)... Контрольоване використання металінгвістичного знання може бути прискорене, але металінгвістичне знання ніколи не стане лінгвістичною компетенцією... З підвищеною кваліфікацією, використання металінгвістичного знання – або прискорене, або поступово заміщене використанням неявної лінгвістичної компетенції, отже, переходячи від опори на один набір нейронних субстратів до опори на інший.

Заява Параді означає, що ми можемо почати свідомо розмірковувати лише про те, як використовувати більшість наших мов, але скоро це набуває автоматизму. Нам стає все більш і більш комфортно з нашими кількома мовами (Див. Таблицю 4).

Лінгвістична обізнаність є розумінням основної структури мови. Мерфі говорить, що це охоплює всі аспекти мови: «Обізнаність не обмежується мовною структурою та семантикою, а й впливає на фонологічне, прагматичне та соціолінгвістичне знання», означаючи, що залучається кожен аспект усної та письмової комунікації. Тоді, коли дуже маленькі діти вже можуть використовувати мову, більшість з них не розуміє мовної структури, семантики, структури звуків або граматики, яку вони застосовують. (Навіть літні люди часто обмежені основами мовного сприйняття без повного розуміння граматики). Однак металінгвістична обізнаність передбачає знання того, як мова складається по шматочках, і використовується практика декодування, щоб зрозуміти нові мовні структури. У тримовному контексті це

означає можливість порівнювати розумові схеми стосовно різних мов, щоб правильно їх використовувати. Наприклад, нижче у таблиці наведено приклад можливих метакогнітивних процесів англійсько-німецько-іспанського тримовного.

Таблиця 4. Лінгвістична обізнаність

Розумова схема	Англійська	Німецька	Іспанська
«Всі мови використовують дієслова»	Дієслова зазвичай йдуть безпосередньо за підметом	Дієслова, як правило, йдуть за підметом, але також часто в кінці речення	Дієслова зазвичай йдуть безпосередньо за підметом
«Прикметники описують предмети»	Прикметники зазвичай ставляться перед іменником	Прикметники зазвичай ставляться перед іменником	Прикметники зазвичай ставляться після іменника
Приклад:	I drive a red car.	Ich fahre ein rotes Auto.	Yo manejo un auto rojo.

Металінгвістична обізнаність може виникати за допомогою формального навчання в школі, у якій навчають граматичній структурі, або вона може з'явитися з досвідом і практикою в мові. Як правило, вільне володіння іноземними мовами створює платформу для металінгвістичної обізнаності. Рівень вільного володіння впливає на успішну тримовність у тому, що розумові схеми розширюються з кожною новою мовою. Тобто те, що ми знаємо про мову взагалі, може бути застосовано до нової мови зокрема. Це було показано роботою Баррі Мак Лафліна та Р. Нейшена, у якій вони проілюстрували, як «початківці», що вивчають мову, відрізнялися від «експертів» у їхній здатності швидко узагальнювати поняття про мову. Вони показали, що підвищена обізнаність у багатьох мовах полегшила вивчення додаткових мов. Чому?

Оскільки загальне розуміння мовного складу (слова, граматики, звуки, жести) застосовується до кожної нової мови, тобто є накопичена база даних, за допомогою якої ми можемо вивчити третю мову. Було з'ясовано, що «учні третьої мови – досить успішні; вони вивчають мову швидше, ніж учні другої мови з тією ж мовною метою; і (2) їхні особливості поведінки – самоспрямовані», все ймовірно засновано на їхній значнішій лінгвістичній обізнаності. У цілому, вивчення третьої мови означає, що людина витрачає більше часу на думки про «мову» як ціле. Час, витрачений на будь-яке завдання, також підвищує досконалість.

ЧАС, ВИТРАЧЕНИЙ НА МОВИ

Чим якісніше практикується введення мови, тим досвідченішою стає людина в мові. За інформацією Мовного дослідницького центру університету Калгарі, «обмежений обсяг навчання не призведе до тримовної досвідченості, але будь-який обсяг часу навчання в L3 [третій мові] дозволить цим учням розвивати свої навички з вивчення мови». Проте ми повинні також пам'ятати, що старе прислів'я «практика веде до досконалості» – не бездоганне і що точнішим твердженням було б «практика веде до постійності». Тобто, якщо оригінальне навчання є цінним, то практика, напевно, веде до досконалості, але якщо оригінальне навчання є небездоганим, практика лише веде до незадовільної інформаційної прихильності. Ми повинні бути обережними щодо якості вхідної інформації, оскільки «обсяг дії надзвичайно впливає на ймовірність як позитивної, так і негативної мовної передачі» при вивченні третьої мови. Як тільки ми переконалися, що якість гідна, розподіл часу стає ключем до навчання. Роль лінгвістичних функцій впливу однакова в опануванні й другої, й третьої мови. Якість рідної мови впливає на другу мову, а друга мова разом з рідною впливають на третю мову. Як зазначено в частині про володіння першою мовою, без структурних елементів і міцних основ нові мови буде важко або неможливо опанувати. Якщо основи гідні, – успіх тримовності частково залежить від обсягу часу, який індивід присвячує новій мові. Це,

мабуть, найбільша проблема, пов'язана з третьою мовою порівняно з другою. Набагато легше розділити мовний час навпіл, ніж розділяти його на три частини. Подумайте про це. За двадцять чотири години скількома мовами насправді можна займатися з наданням якісного часу? Це особливо актуально в умовах школи.

Якщо ми розрахуємо, що школа забезпечить структуру для третьої мови, ми маємо очікувати, що структура навчального плану надасть достатньо часу для того, щоб це сталося. Я бачила низку шкіл, які обіцяють мультилінгвальну освіту, лише щоб перевірити їхню навчальну програму, щоб виявити, що час на іноземну мову обмежений до кількох хвилин щоранку або до години музики, жоден з яких не є достатнім для досягнення досвідченого рівня мови. Аналогічним чином у сімейному колі батьки повинні пам'ятати про свою роль у просуванні можливого досвіду найякіснішої рідної або базової мови. Це включає білінгвальні родини, у яких діти виховуються на двох мовах від народження й обидві домашні мови розглядаються, як «рідні», тоді як третя мова залишається для школи. Для кожної мови слід відводити свій якісний час, ретельно розмежований. Тоді, як словниковий запас в одній мові, як правило, має позитивний вплив на підвищену лексику в другій і третій мовах, навички грамотності не ґрунтуються на цьому співвідношенні. Для того, щоб бути хорошим читачем мовою, учень повинен присвячувати багато часу та практики; немає автоматичного переносу здібностей читання та письма з однієї мови на іншу. Мультилінгв може бути обмеженим до усних навичок, але часто тримовні цілі також припускають навички грамотності. Це приводить нас до важливого елементу рівня освіти учня.

ОСВІТНІЙ РІВЕНЬ УЧНЯ

Як ми зазначили в частині про знання першої мови, знання учня своєї рідної або базової мови безпосередньо впливають на якість наступних мов. На досконалість також впливає рівень підготовки в кожній з мов. Дві речі щодо успіху освіти та мови, пов'язані з тримовними, повинні бути висунуті на

перший план: перша пов'язана з інтелектом, а друга пов'язана з кількістю років у школі.

По-перше, в цілому, хоча це є дискусійним, багато хто вважає, що навчання не пов'язане із загальним інтелектом, а зі здатністю до запам'ятовування. Цікаво, що можна мати пам'ять без навчання, але неможливо навчатися без пам'яті. Це означає, що не обов'язково бути виключно розумним, щоб вивчити іноземну мову, але розумні люди, як правило, підхоплюють мови легше головним чином тому, що вони мають велику практику в майстерності запам'ятовування, оскільки воно необхідне для успіху формального навчання. Я можу згадати багатьох дуже розумних друзів, які не розмовляють іноземними мовами, та багатьох людей середнього інтелекту, які розмовляють. Крім того, я знаю багатьох тримовних розумово неповноцінних і хворих на синдром Дауна. Проте всі розумні друзі, які коли-небудь робили спробу вивчити мову, *могли* це зробити. Розумні люди, як правило, мають високо розвинені мовні навички. Дослідження показують, що ці навички першої мови будуть сприяти опануванню другої та третьої мов. Високо розвинені навички, такі як читання та письмо, зазвичай виробляються в умовах школи. Чим вищий рівень освіти людини, тим більше ця людина обізнана із загальними принципами навчання, що можуть бути застосовані до іноземних мов, а також інших предметів.

По-друге, чим більше часу витрачається на мову, тим досвідченішою стає людина в цій мові, що робить логічним припустити, що вільне володіння зростає з навчанням мовою. Робота Кольєр і Томаса в цій галузі є надзвичайно важливою, оскільки вона вказує на необхідність як мінімум від п'яти до шести років нової мови перед тим, як може бути досягнуте вільне володіння рідною мовою, як ми побачили вище. Це означає, що хоча більш освічені люди є кращими кандидатами на успіх у вивченні іноземної мови, ті, хто беруться за іноземні мови, також імовірно залишаться в школі і стануть більш освіченими. Чим раніше почати, тим більше років людина має для цільових мов. І загальний інтелект, і загальний час на цільову мову (що відображується в рівні освіти) відіграють важливу роль для успіху тримовного. Ще один елемент, який

впливає на успіх тримовного, пов'язаний з першими вчителями дітей – їхніми батьками.

ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ

Як і всіма типи нового навчання, позитивне домашнє оточення відіграє велику роль в успішній тримовності. Найголовніше, що можуть зробити батьки для своїх дітей, коли вони вирішують розпочати мультилінгвальну подорож, це узгодити сімейну мовну стратегію (хто говорить, що, кому і коли), а потім послідовно дотримуватися її. Добре продумана стратегія буде включати в себе оцінку часу, який можна присвятити кожній мові. Наприклад, якщо один з батьків працює більше за іншого та витрачає менше часу на дитину, чи була розроблена стратегія, за якою ця мова може «компенсувати» час, коли один з батьків присутній? Гарною стратегією буде також розглядати гравців поза домівкою. Наприклад, мова спільноти в домінуючій культурі поза домом. Хорошою стратегією буде також – враховувати дійових осіб поза домом, таких як мова спільноти в домінуючій культурі поза домом. Якщо мова спільноти збігається з однією з мов батьків, то, можливо, менше часу можна відводити в домашніх умовах на удосконалення. Гарна стратегія буде також включати вчителів та інших вихователів у житті дитини. Школа повинна поділяти ті самі мовні цілі, якими будуть рясніти сім'я або фрустрації. Наприклад, родина Катріни переїхала з Німеччини до Перу за трирічним робочим контрактом. Її троє дітей приєдналися до Німецької школи. Все, крім кількох курсів, були рідною німецькою мовою дітей, але три іспанські курси викликали в дітей набагато більше проблем, ніж сім'я могла б передбачити. На відміну від шкіл у Німеччині, школа в Перу не запропонувала жодних додаткових занять іспанською мовою, щоб підтримати її дітей. Ця невідповідність очікувань викликала більше, ніж небажання. І за перший рік спричинила величезний обсяг фінансової, а також емоційної метушні в сім'ї. Кожна з ролей головних дійових осіб будуть обговорюватися більше в Розділі 7, але наразі досить звернути увагу на важливість усіх дійових осіб у житті учня. Але зосередимося

зараз на родині. Якщо перша та друга мови є частиною домашнього оточення, то коли дитина виховується білінгвальною від народження, третя мова приходить від спільноти, –це означає, що рідна мова(и) є мовами меншості. Дебора Руусканен з Університету Вааса, Фінляндія, пише:

Батьки, які хочуть, щоб їхні діти вивчали свою рідну мову, повинні розуміти, що доведеться попрацювати поза межами простого спілкування своєю рідною мовою... Це означає, що необхідні такі речі, як читання вголос .., спів до них, навчання їх пісень і дитячих ритмів, демонстрація відеофільмів та залучення інших дорослих і дітей до розмов з дитиною ... відвідування дитиною країни, де розмовляють цією мовою.

Інші дослідники запропонували батькам чесно переглянути власні мотивування для бажання підтримувати свою рідну мову, оскільки вони можуть вплинути на успіх рівнів. Багато батьків мотивовані на збереження їхньої рідної мови у своїх дітей «у більш загальній спробі зберегти традиційні культури», чого може бути недостатньо для залучення дитини. Для найбільшого тримовного успіху, батьки та діти повинні поділяти спільні мовні цілі.

Характеристики вправного батьківського залучення різноманітні. Кетрін Сноу з Гарварду та її колеги пропонують дуже слушну пораду у своїй книзі *Нездійснені очікування: впливи дому та школи на грамотність*, де вони пропонують здорові способи для батьків для підтримання зусиль своїх дітей у грамотності. Наприклад, прояв інтересу до роботи дитини, включаючи контроль домашньої роботи, є дуже корисним. Вони також рекомендують створювати зв'язки зі школою для підтримки академічної успішності дитини, а не просто чекати виклику з приводу дисциплінарних проблем. Високий рівень залучення батьків безпосередньо стосується успіху в третій мові. Школи можуть допомогти з цим шляхом визначення чітких батьківських ролей. Деякі школи, у яких я працювала, використовують батьківські домовленості на початку навчального року, щоб визначити параметри співпраці. Наприклад, одна школа за межами Мілана, Італія, зрозуміла важливість сильної підоснови

рідної мови для того, щоб стати успішним білінгвом, і попросила батьків підписати угоду, в якій вони обіцяли, що не допомагатимуть своїм дітям з англійської мови. Натомість батьків попросили щоденно читати зі своїми дітьми італійською. Батьківська підтримка в забезпеченні вільного володіння та грамотності в рідній мові є ключем до мультилінгвального академічного успіху. Чіткі очікування стають ще більш важливими, коли дитина переходить від білінгвізму до тримовності, особливо з огляду на те, як, на думку дитини, батьки ставляться до мов.

Ще одна галузь, у якій батьки можуть допомогти, пов'язана з переконаннями та цінностями. Батьківське використання і ставлення до мов удома та в школі безпосередньо впливають на якість навчання їхньої дитини. Якщо батьки дитини мають низький рівень поваги до мови школи своєї дитини, то дитині буде важко розвивати її самостійно. Зневажливі коментарі щодо мов, жарти про акценти та коментарі з приводу їх передбачуваної складності можуть знизити мотивацію дітей вивчати шкільну або регіональну мову. Подібним чином, якщо батьки розмовляють двома різними мовами, але вважають за краще використовувати третю між ними, це може стати сигналом, що мова одного або іншого з батьків менш важлива. Так само, якщо батьки ніколи не роблять спробу вивчити шкільну або регіональну мову, але наполягають, щоб вчили діти, це також надсилає змішані сигнали. Вчителі часто можуть допомогти змінити ці негативні емоції, спрямовуючи сім'ї чіткими шляхами. Далі ми розглянемо важливість педагога та його кваліфікації, коли йдеться про заохочення до тримовності.

КВАЛІФІКАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ

У своєму дослідженні про опанування третьої мови Сіноз і Ліндсей підкреслюють важливу роль учителя в цьому процесі. Вони з'ясували, що викладачі, які мають більше післядипломної професійної підготовки та більш спеціалізовану підготовку для роботи з дітьми мовних меншин, є більш успішними. Тим часом (це не може стати несподіванкою для будь-кого) деталі

того, що означає «спеціалізована підготовка», часто є загадковими. Сіноз і Ліндсей виявили, що викладачі з кращим знанням домашньої мови (мов) учня є більш успішними, ніж монолінгвальні вчителі. Чому? Тому що знання інших мовних структур допомагає вчителям зрозуміти помилки учня краще. Наприклад, якщо я, вчитель, знаю, що носії в'єтнамської мови використовують більше класифікаторів, ніж артиклів, я можу краще ставитися до зусиль моїх учнів, які, здається, не в змозі осмислити «*the*», «*a*» та «*an*». Беручи це до уваги, я можу розробити коригувальні заходи, щоб допомогти їм. Або, якщо я викладаю іспанську і знаю, що носії моєї рідної англійської рідко використовують зворотні дієслова, я можу вжити заходів, щоб надати більшого значення їхньому розумінню і зміцнити їхні знання в цій галузі. Розуміння структури інших мов є одним з багатьох способів вимірювання кваліфікації вчителів. Крім того, успішні вчителі розуміють різні стилі навчання («немає двох однакових мізків»). Вони також виявляють повагу до інших культур. Якщо вони знають різні методи навчання, з розумінням ставляться до різних стилів навчання, а також виявляють повагу до інших культур, учителі можуть бути більш ефективними.

Ключовим поняттям у вправному навчанні, особливо це стосується мов, є те, що людина, яка виконує роботу, – це людина, яка здійснює навчання. Висококваліфіковані вчителі знають, що якщо вони хочуть, щоб учень навчився правильно говорити (або читати, або писати правильно), вони повинні дозволити учням практикувати ці навички. Припускається, що батьки, успішні в залученні своїх дітей до вивчення кількох мов, – просто успішні батьки. Так само викладачі, які успішно допомагають своїм учням вивчити кілька мов, – просто гарні викладачі. В обох випадках дитина є центром дискусії.

У доповіді Каналес і Руїс-Ескаланте йдеться про кращі складники для успішного мультилінгвізму, про те, що, по суті, необхідно для цього: учитель, який розуміє, цінує та поважає культурне походження дитини; знання фонічних та граматичних відмінностей між рідною мовою дитини та її другою мовою, що викладається, для того, щоб учитель міг допомогти дитині з її мовними

потребами; обізнаність про різні підходи до читання для того, щоб мати можливість обирати та використовувати ті, що найкращим чином задовольняють особливі потреби білінгвальної дитини.

Звернемося тепер до останнього елементу успішної тримовності – самооцінки.

САМООЦІНКА УЧНЯ

Чи призведе успіх з мовами до підвищення самооцінки або ж підвищена самооцінка призведе до успіху з мовами? Мабуть, правильним є те й інше. Люди з високим рівнем самооцінки мають особистісні характеристики, що дозволяє їм досягти успіху, попри неабиякі труднощі. Водночас, люди, які мають успіх і знають присмак досягнення, можуть використовувати їх як будівельні блоки для розвинення ще вищої самооцінки. Мел Левін, автор *«Розуму в конкретний момент часу»*, вважає, що вчителі в боргу перед своїми учнями та своєю професією, щоб допомогти кожній дитині досягати певного успіху кожного дня. Чому? Успіх породжує успіх. Самооцінка підвищується за рахунок опанування нових мов, тому що це ознаменовує досягнення.

Підвищена самооцінка може бути властива всім тим, хто успішно вивчає мови, але ймовірніше, що вона розвивається внаслідок гарного виховання і/або шкільних програм, які визнають важливість самооцінки в процесі навчання. Наприклад, в Об'єднаному Королівстві деяких викладачів оцінюють за базою їхніх знань, включаючи «роль самооцінки в розвитку спілкування й самовираження та як забезпечено підвищення самооцінки учнів через підтримку [вчителів]». Ці критерії показують, що якісні програми мають значення та прагнуть до підвищення самооцінки в учнів. Хоч це й не є універсальним на сьогоднішній день, однак здається, що найбільш якісні мультилінгвальні програми розуміють важливість самооцінки.

Так мови виникають унаслідок високої самооцінки або ж мультилінгви мають високу самооцінку, тому що в них багато мов? Якщо мови виникають через високу самооцінку, то ми можемо скористатися потенціалом, який надає

високої самооцінки і культивує психологічний комфорт дітей у нашому житті. Якщо відповідь така, що після вивчення мови, самооцінка підвищується, це означає, що ми можемо сприяти формуванню самооцінки через навчання мови. Було висловлено припущення, що діти народжуються з природною допитливістю та впевненістю в собі, що, на жаль, може бути знищено нереалістичними батьківськими очікуваннями або уїдливими зауваженнями вчителів. Щоб зрозуміти, як це відбувається, ми тепер переходимо до стадій розвитку дітей і визначаємо, як вік впливає на успішну тримовність.

ВІК, КОЛИ ВИВЧАЄТЬСЯ МОВА

Загальне правило з іноземними мовами – чим раніше, тим краще, як ми вже зазначали; це правильно, в першу чергу, з двох причин: психологічної та хронологічної. Психологічно ми знаємо, що в маленьких дітей незначне его, що вони бачать мову як гру, а не іспит, який буде складено. Я пам'ятаю навчання невеликої групи дітей пісні японською лише, щоб виявити, що діти менші за п'ятирічних, радісно приєднувалися до співу, тоді як доросліші учні обережно спостерігали здалеку. Маленькі діти та їхнє маленьке его більше експериментують з мовою, ніж великі діти з великим его. Однак, не лише самосвідомість спонукає дітей молодшого віку, зріліший розум потребує більше часу для обміркування.

При порівнянні дітей другого, шостого і дев'ятого класів, було встановлено, що доросліші діти використовували більше мовної передачі, демонструючи більше металінгвістичного усвідомлення. Це також вказує на те, що чим старша дитина, тим більша ймовірність, що він або вона буде спиратися на першу та другу мову, щоб вивчити третю. Сьогодні це не обов'язково «погано», тому що це відображає розуміння того, як працюють мови та винахідливість у пошуку відсутньої інформації для спілкування найбільш ефективним способом. Це означає, що кожна з трьох мовних систем дозріває, учень стає все більш і більш обізнаним у різних мовах, які він вивчає, та знає, як переносити інформацію з однієї системи в іншу, коли виникне необхідність.

У реальному житті це означає, що, коли чотирнадцятирічна Жюлі, яка виросла білінгвальною: німецькою та іспанською мовами (її мати – німкеня, але працювала в Сан-Сальвадорі й Еквадорі з дитинства), стикається з вивченням англійської в німецькій школі в ролі третьої мови, вона буде більшою мірою спиратися на її рідні – німецьку та іспанську, щоб вивчити англійську, ніж її десятирічний молодший брат. Це також по-іншому стверджує основу «чим молодший, тим краще», тому що чим молодша дитина, тим менш імовірно, що вона буде спиратися на першу мову під час вивчення третьої. Мови дозрівають незалежно одна від одної в молодших дітей – що може бути позитивним моментом – але вони покладаються одна на одну в доросліших учнів.

Вік також має важливе значення з причин, обговорюваних у *«Вихованні мультилінгвальних дітей»*, які пов'язані з вікнами можливостей. Є три основних вікна та вікно з половиною, що застосовуються до всіх випадків мультилінгвізму, у тому числі тримовності, як показано в таблиці нижче.

Таблиця 5. Вікна можливостей

Перше вікно: від народження до 9 місяців

(Вікно з половиною: від 9 місяців до 2 років для учня високої здібності)

Друге вікно: від 4 до 8 років

Третє вікно: від дорослого віку й назад

Основні етапи мови

2-3 роки: нормальна стадія змішування

3-4 роки: маркування мов

5 років і більше: усвідомлення концепції перекладу

4-10 років: синтаксичний консерватизм

Джерело: Чарльз Л. Гленн, «Двостороння Білінгвальна Освіта», *Освітній Збірник*, 2003; 68 (5):45.

Більшість батьків, які виховують мультилінгвальних дітей, можуть

підтвердити факти, що задокументував Стівен Пінкер в Массачусетському технологічному інституті, і які пов'язані з ключовими етапами мови в розвитку дитини. Діти, виховані на більше ніж одній мові, переживають нормальну стадію змішування (від двох до трьох років), коли вони використовують слова та граматику від усіх їхніх мов змінно і без уривчастості. Це відбувається в тримовних таким же чином, як це відбувається в білінгвів. Це супроводжується поділом їхніх мовних систем і можливим періодом маркування (від трьох до чотирьох років), коли дитина дійсно може назвати свої мови. Хоча це, як правило, починається з «мама каже це так» і завершується здатністю дитини позначити свої мови назвою («мій учитель говорить французькою»). На цьому етапі діти розпочинають «синтаксичний консерватизм» і взагалі дотримуються єдиної граматичної структури в той час, як вони зміцнюють лінгвістичне усвідомлення своїх мов. Наприклад, мій син Матео почав використовувати англійську граматику в усіх його мовах (англійська, іспанська й німецька), коли йому було шість років. Це вщухло на деякий час, але раптом повернулося, коли йому було дев'ять років. Ми допомагали йому усвідомлювати, коли він це робив, і він повільно зламав свою звичку. Хоча деякі оцінки свідчать, що це не може тривати до десяти років, я підозрюю, що це скоріше процес, через який діти повинні пройти, ніж фіксований вік. Іншими словами, деякі діти, ймовірно, мають так багато практики з їхніх мов, що вони можуть припинити чіплятися за одну граматичну структуру, коли їм шість, тоді як інші потребують ще кілька років, щоб пристосуватися до правильного переходу між мовами. Однією з ознак цього є те, що приблизно у віці п'яти років діти стають обізнаними у «концепції перекладу» і починають робити те, що роблять дорослі: думати про те, яку мову їм слід використовувати, а потім перекладають. Пінкер нагадує нам, що це загальні принципи, і діти можуть відрізнитися так само, як і період часу в будь-якому напрямі. Наприклад, моя дочка Наталі дуже добре вміла розділяти її перші три мови приблизно у віці шести років. Їй пощастило мати велику кількість стимуляції в усіх трьох мовах, і вона говорила безупинно, коли була

дитиною, практикуючи вільне володіння мов. Ця практика, можливо, прискорила процес «синтаксичного консерватизму». Я підозрюю, що загальна кількість часу, витраченого на практику управління доступом до різних мов, може прискорити проходження через цей рубіж.

Як видно з огляду цих семи елементів, які впливають на тримовність, існує багато речей, які і батьки, і вчителі можуть зробити, щоб допомогти дітям в їхньому житті з цим процесом. Для того, щоб зробити це питання більш зрозумілим, подивімося на інший бік, який перешкоджає тримовним навичкам.

ЩО ПЕРЕШКОДЖАЄ ОПАНУВАННЮ ТРИМОВНИХ НАВИЧОК

Я ненавиджу зупинятися на негативному, але мені здається, що важливо поділитися деякими чинниками, що перешкоджають тримовним навичкам. Найбільш задокументованими є п'ять із цих чинників:

1. *Перешкода від батьків, вчителів, одноліток.* У той час, як мультилінгви можуть робити більше початкових помилок, ніж їхні одномовні колеги, вони все ж таки швидко прогресують і врешті-решт перевершують. Початкова стадія припущення помилок може спонукати деяких батьків або вчителів до перешкоджання продовженню мультилінгвального розвитку. Крім того, казати дітям, що це занадто складно для них, може призвести до їхньої зневіри.
2. *Штучний, а не справжній досвід роботи з мовою.* Успішне навчання походить від аутентичного спілкування. Використання мови в реальних життєвих ситуаціях сприяє тримовності.
3. *Недостатній час на завдання.* Мовна досвідченість збільшується з плином часу. Багато батьків і вчителів відмовляються від ідеї навчання мові своїх дітей до необхідного періоду від п'яти до семи років (див. Розділ 3). Крім того, є тільки двадцять чотири години на день, незалежно від того, чи ви маєте одну, дві, три або більше мов. Вільність приходить з практикою, а практика займає багато часу.
4. *Сприйняття статусу третьої мови.* Мови, які мають більш високий статус

або соціальну оцінку, засвоюються швидше, ніж мови нижчого статусу, які мають менший попит у суспільстві. Коли мова спадщини не є пріоритетом, тоді мови етнічної меншини можуть бути втрачені, коли вивчається нова мова більш високого статусу. Це не рідкість, що тримовні часто нехтують їхньою рідною мовою на користь міжнародної.

5. *Переніс негативного міжнаціонального спілкування.* Людина, що володіє більш ніж однією мовою, може відчувати втручання однієї мови під час говоріння іншою, а можливість виникнення цього пропорційна кількості мов, якими говорить людина, – чим більше мов, тим більша ймовірність плутанини, якщо дитина молодша та/або якщо навчання не проводилося з послідовною стратегією.
6. *Якість рідної мови або вільне володіння базовою мовою впливає на якість наступних мов.* Як ми вже пояснювали в попередніх розділах, якщо в дитини слабкий мовний фундамент, це може унеможливити вивчення нової мови вільно.

Я б хотіла завершити цей розділ інтригуючим запитанням, поставленим мені в Нідерландах, у Роттердамі, в експериментальній школі в 2005 році. Ця школа мала високий відсоток мови етнічної меншини через особливо високий рівень імміграції країни. Більше шістдесяті шести відсотків населення, вихідців із Туреччини та низки північноафриканських країн, приєдналися в останні роки до спільноти. Багато дітей не отримали належного шкільного навчання, перш ніж прибути до Голландії, та мали погане знання рідної мови. Питання від адміністрації школи було: «Чи може англійська як третя мова служити соціальним еквайзером без негативних метакогнітивних наслідків для дитини?» Це запитання було породжене тією реальністю, що діти, вступаючи до школи, знали рідну мову, в якій вони були, як правило, досвідчені лише усно (без навичок читання або письма). Вони приєднуються до голландської мовної системи і боротимуться. Як правило, вони також почнуть англійську мову з раннього віку або навіть дитячого садка. Це, на перший

погляд, звучить як рецепт від катастрофи, але насправді вони виявили, що англійська мова почала відігравати несподівану соціально рівну роль у школах. Нові діти-іммігранти, знаючи, що вони завжди будуть у не вигідному становищі в голландській мові порівняно зі своїми однолітками-носіями рідної мови, побачили, що могли б прискоритися подібними темпами до своїх однолітків в англійській мові. Це допомогло багатьом учням академічно, а також інтегрувало їх через спільну третю мову. Провівши час у школі та дивлячись на їхню дивну програму, я зрозуміла, що запитання було породжене дилемою рідної мови; діти починали школу з поганими навичками в рідних мовах, але вимогливий голландський навчальний план не дозволив їм втратити англійську мову на користь берберської або турецької. Що може бути зроблено? Школа наполегливо прохала членів спільноти працювати з ними та збирала багато батьківських зборів, на яких вони пояснювали, що школи чекають від батьків допомоги своїм дітям у говорінні рідною мовою та не допомагати з домашнім завданням з голландської або англійської. Залучивши батьків у такий спосіб, учителі також показали, як вони цінують не лише рідні мови учнів, а й їхні культури. Батьків заохочували розділяти свята, звичаї та продукти для того, щоб відзначити свою мову в спробі підвищення статусу цих мов у суспільстві. Вони також уникли розчарування батьків, «допомагаючи» своїм дітям з мовами, якими вони не володіли вільно. Були розпочаті позашкільні програми, щоб допомогти батькам вивчити голландську більше, але їх завжди заохочували зберігати свої домашні мови. Тим самим діти почали зміцнювати навички першої мови, полегшуючи своє навчання голландської та англійської. Насправді вони відповіли на власне запитання: англійська може бути використана як соціальний еквалайзер без негативних метакогнітивних наслідків, якщо рідній мові було надано рівний статус і батькам відводилася роль поліпшення вільного володіння рідною мовою, щоб надати дітям основи для будування нової мови.

ВИСНОВКИ

У цьому розділі ми почали розглядати п'ять основних способів, завдяки яким люди стають тримовними, розглянули мультилінгвальні країни, побачили визначення ООН щодо мультилінгвізму та розглянули переваги білінгвізму, що приводять до тримовності. Потім ми розглянули десять ключових чинників (розподіл часу, здібності, мотивація, стратегія, послідовність, можливість для нас, типологія, стать, брати та сестри, та ручне застосування), а також сім елементів (знання першої мови, мовне усвідомлення, час, витрачений на мову, освітній рівень учня, залучення батьків, кваліфікації вчителів і самооцінка учня) та їхній вплив на успішну тримовність. Ми закінчили розглядом чинників, які перешкоджають опануванню тримовними навичками, серед них зневіра батьків, вчителів або однолітків; вигадані, а не справжні досвіди з мовою; недостатній час на завдання; сприйняття статусу третьої мови; перенесення негативного міжнаціонального спілкування, та запропонували особливий погляд на важливість рідної мови або вільного володіння базовою мовою.

Як свідчить цей розділ, мова є чудовим, однак, складним процесом, і мультилінгвальність пронизана складними завданнями, всі з яких мають імовірність стати можливостями. Деякі з цих складних завдань – соціальні, вони стосуються статусу мови, а інші – психологічні, стосуються самооцінки та мотивації. Проте, інші – неврологічні, що мають відношення до структури мозку та складностей вивчення більш ніж однієї мови в різні моменти життя.

Бібліографічні посилання

1. Abu-Rabia, S., and S. Kehat. "The Critical Period For Second Language Pronunciation: Is There Such A Thing? Ten Case Studies Of Late Starters Who Attained A Native-Like Hebrew Accent." *Educational Psychology* 24, no. 1 (2004):77–98.
2. Archibald, J., S. Roy, S. Harmel, and K. Jesney. A Review of the Literature on

- Second Language. Alberta, Canada: Minister of Learning, The Language Research Center of the University of Calgary, March 2004. Retrieved on June 1, 2007 from www.ucalgary.ca/lrc/Doc/Reports/litreview.pdf.
3. Bialystok, E., ed. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.
 4. Bialystok, E., and K. Hakuta. *In Other Words: The Science and Psychology of Second-language Acquisition*. New York: Basic Books, 1996.
 5. Bialystok, E., F. I. M. Craik, R. Klein, and M. Viswanathan. "Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task." *Psychology and Aging* 19 (2004):290–303.
 6. Brinton, D., M. A. Snow, and M. B. Wesche. *Content-based Second Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1989.
 7. Calvin, W. H. *How Brains Think: Evolving Intelligence, Then and Now*. New York, NY: Basic Books, 1996.
 8. Canales, J. A., and J. A. Ruiz-Escalante. "A Pedagogical Framework for Bilingual Education Teacher Preparation Programs." *Proceedings of the Third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Middle and High School Issues*. Washington, D.C.: United States Department of Education Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs, 1992. Retrieved from <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/third/canales.htm> on September 14, 2007.
 9. Castro, P., L. Sercu, and M. del Carmen Mñndez Garcha. "Integrating Language-and-Culture Teaching: An Investigation of Spanish Teachers' Perceptions of the Objectives of Foreign Language Education." *International Education* 15, no. 1 (March 2004):91.
 10. Cenoz, J. "Learning a Third Language: Basque, Spanish and English." In A. Roca and B. J. Jensen, eds., *Spanish in Contact: Issues in Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla, 1996.
 11. Comie, B. *The World's Major Languages*. New York: Oxford University Press, 1990.

12. Conboy, B. T., and D. L. Mills. "Two Languages, One Developing Brain: Event-Related Potentials to Words in Bilingual Toddlers." *Developmental Science* 9, no. 1 (2006): F1.
13. Dehaene-Lambertz, G., S. Dehaene, and L. Hertz-Pannier. "Functional Neuroimaging of Speech Perception in Infants." *Science* 298, no. 5600 (2002): 2013–2015.
14. Dewaele, J. "Second Language Learning in a Social Context." *CAL Digest on Foreign Language Education*. Iowa State University of Science and Technology and Santa Clara University, California. (January 1994).
15. Fishman, J. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991.
16. Fledge, J. "A Critical Period For Learning to Pronounce Foreign Languages?" *Applied Linguistics* 8 (1987): 162–177.
17. Flynn, S., C. Foley, and I. Vinnitskaya. "The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses." *The International Journal of Multilingualism* 1, no. 1 (2004): 3–16.
18. Hakuta, K., Y. G. Butler, and D. Witt. *How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: California University, 2000.
19. Harley, B. *Age in Second Language Acquisition*. San Diego: College Hill Press, 1989.
20. Harley, B., and D. Hart. "The Effects of Early Bilingual Schooling on First Language Skills." *Applied Psycholinguistics* 7, no. 4 (1986): 295–322.
21. Heasley, P. "Reading and Language Arts Worksheets Don't Grow Dendrites: 20 Literacy Strategies That Engage the Brain." *Library Media Connection* 24, no. 6 (2006): 87.
22. Hirsch, J. "Distinct Cortical Areas Associated with Native and Second Languages." *Nature* 388 (10 July 1997): 171.
23. Hufeisen, B. "A European Perspective: Tertiary Languages with a Focus on German as L3." In J. Rosenthal, ed., *Handbook of Undergraduate Second*

- Language Education 209–229. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- 24.Kuhl, P. “Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code.” *Nature Reviews Neuroscience* 5 no. 11 (2004):831–843.
- 25.Lieberman, P. “The Evolution of Human Speech: Its Anatomical and Neural Bases.” *Current Anthropology* 48, no. 1 (2007):39–66.
- 26.Mac Whinney, B. “The Emergence of a Second Language.” Presented at the Center for the Brain Basis of Cognition, The Neurocognition of Second Language Workshop, Georgetown University, 2006. Retrieved on May 27, 2007 from <http://cbbc.georgetown.edu/workshops/2006L2.html>.
- 27.McGrath K., D. Taylor, and R. Kamen. “Storytelling: Enhancing Language Acquisition In Young Children.” *Education* 125, no. 1 (2004):3.
- 28.Miller, B. “At Play: Teaching Teenagers Theater.” *Library Journal* 131, no. 10 (2006):120.
- 29.Murphy, S. *Second Language Transfer during Third Language Acquisition*. New York: Teachers College, Columbia University, 2002.
- 30.Navarra, J., N. Sebastián-Gallés, and S. Soto-Faraco. “The Perception of Second Language Sounds in Early Bilinguals: New Evidence from an Implicit Measure.” *Journal of Experimental Psychology/Human Perception & Performance* 31, no. 5 (2005):912–918.
- 31.Nilsen, A. P., and D. L. F. Nilsen. “Working Under Lucky Stars: Language Lessons for Multilingual Classrooms.” *Voices from the Middle* 11, no. 4 (2004):27.
- 32.Ojima, S., H. Nakata, and R. Kakigi. “An ERP Study of Second Language Learning after Childhood: Effects of Proficiency.” *Journal of Cognitive Neuroscience* 17, no. 8 (2005):1212.
- 33.Paradis, M., A. Ward, and S. Mathews, eds. *Reading, Writing, Thinking: Proceedings of the 13th European Conference on Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- 34.Riccardelli, L.A. “Creativity and Bilingualism.” *Journal of Creative Behaviour* 26, no. 4 (1992):242–254.

35. Rivers, W. "Self-Directed Language Learning and Third Language Learner." Paper presented at the 30th Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Philadelphia, PA, 22–24, November 1996.
36. Sanz, C. "Bilingual Education Enhances Third Language Acquisition: Evidence from Catalonia." *Applied Psycholinguistics* 21, no. 1 (2000): 23–44.
37. Sercu, L. "Implementing Intercultural Foreign Language Education: Belgian, Danish and British Teachers' Professional Self-Concepts and Teaching Practices Compared." *Evaluation and Research in Education* 16, no. 3 (2002): 150.
38. Simonson, S. "What If and Why? Literacy Invitations For Multilingual Classrooms." *Illinois Reading Council Journal* 34, no. 3 (2006): 56–57.
39. Snow, C. E., W. S. Barnes, J. Chandler, I. F. Goodman, and L. Hemphill. *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
40. Taylor, A., E. Lazarus, and R. Cole. "Putting Languages on the (Drop Down) Menu: Innovative Writing Frames in Modern Foreign Language Teaching." *Educational Review* 57, no. 4 (2005): 435–455.
41. Taylor, S. G. "Multilingual Societies and Planned Linguistic Change: New Language-in-Education Programs in Estonia and South Africa." *Comparative Education Review* 46, no. 3 (2002): 313.
42. Ullman, E. "Making Foreign Language a Priority." Curriculum Update, 2006. Retrieved on April 10, 2007 from www.actif.org.
43. Ullman, M. T. "A Neurocognitive Perspective on Language: The Declarative/Procedural Model." *Nature Reviews Neuroscience* 2 (2001): 717–726.
44. Ullman, M. T. "A Neurocognitive Perspective on Language: The Declarative/Procedural Model." *Nature Reviews Neuroscience* 2 (2001): 717–726.
45. Ullman, M. T. "A Neurocognitive Perspective on Second Language Acquisition and Processing: The Declarative/Procedural Model." *Language Learning Roundtable: The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*, University of Edinburgh (September 18, 2003).
46. Ullman, M. T. "Contributions of Memory Circuits to Language: The

- Declarative/Procedural Model.” *Cognition* 92 (2004):231–270.
- 47.Ullman, M. T. “A Cognitive Neuroscience Perspective on Second Language Acquisition: The Declarative/Procedural Model.” In C. Sanz, ed., *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory and Practice*, 141–178. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005.
- 48.University of Minnesota. “Content Based Learning Second Language Instruction. What Is It?” Retrieved from <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/cbi.html> on April 14, 2007.
- 49.Winkler, I., T. Kujala, H. Titinen, P. Sivonen, P. Alku, A. Lehtokoski, I. Czigler, V. Csepe, R. J. Lmoniem, and R. Naathanen. “Brain Responses Reveal the Learning of Foreign Language Phonemes.” *Psychophysiology* 36, no. 5 (1999):638–642.

ПРОГНОЗУВАННЯ ДОЛІ МОВ

Вільям Ф. Маккі

На початку 1940-х років в університеті Вісконсін було проведено симпозіум, фінансований Рокфеллером, під час якого обговорювалася доля мов національних меншин в Америці. Присутні лінгвісти на основі своїх досліджень дійшли висновку, що більшість цих мов, зокрема й французька, не доживе до кінця XX ст. На сьогодні позиції французької мови в Квебеці вищі, ніж під час прогнозування. Такий самий прогноз було зроблено століттям раніше в 1840-х роках британським колоніальним адміністратором, який був свідком розколу імперії Наполеона. Більше того, чотирма століттями раніше деякі англійські вчені дійшли висновку, що, якби люди мали кращу освіту (латинською й французькою мовами), англійську мову взагалі не треба було б вивчати.

Якщо розглянути ці колишні прогнози, можна поставити запитання: чи будуть сучасні прогнози кращими за них? Чи можуть вони помилятися? Якщо так, як і чому? Звичайно, вони можуть помилятися багато в чому з різних причин. Ми спробували згрупувати їх у чотири великі категорії на основі:

- їхніх демографічних особливостей;
- їхніх ключових факторів;
- їхніх методів екстраполяції сучасних тенденцій;
- моделей, які були ними запозичені з різних дисциплін.

ДЕМОГРАФІЧНА ПРОЕКЦІЯ

Майбутнє мови залежить від кількості людей, які нею розмовляють: якщо люди більше не можуть розмовляти або читати цією мовою, її майбутнє є сумним. Важливість мови завжди визначалася кількістю людей, які нею користуються. Ця кількість зазвичай базується на опитуваннях населення, які містять одне або більше запитань, що стосуються мови. У деяких країнах або не проводиться опитування, або немає в ньому питань, які стосуються мови, що

пояснюється економічними або політичними чинниками. Так, наприклад, у Бельгії в 1962 р. було прийнято закон, який забороняв включення питання про мову в національне опитування.

Форма, значення й зміст питання про мову, яке включене в національне опитування, є різними в різних країнах. Так, наприклад, країна може класифікувати своє населення згідно з етнічною належністю, ідентичністю, мовою матері або батька, мовою, якою люди розмовляють удома, звичною мовою або першою мовою. Це не одне й те саме. Звичною мовою мільйонів людей у світі є не їх перша мова, а та, якою вони навчалися: регіональна, національна або колоніальна мова.

Оцінка точності демографічної проєкції майбутнього функціонування й поширення мови залежить від відповідей на три запитання:

- кого вважати користувачем?
- що вважати мовою?
- що вважати країною?

Кого вважати користувачем?

Проекції кількості користувачів мови зазвичай обмежуються населенням корінних мовців. Один суб'єкт (мовець) ідентифікується іншим суб'єктом (мовою). Однак на відміну від людей і речей, мова не є суб'єктом, вона є формою загальноприйнятих норм поведінки, які змінюються залежно від часу й місця. Через те що демографи підраховують людей як суб'єктів, важко враховувати їх двічі або тричі залежно від мови, якою вони користуються.

Більша частина статистичних даних, отриманих під час опитувань, визначаються за формулою «одна людина – одна мова» та базуються на «основній» мові людини, що визначено критеріями опитування. Навіть коли є більш ніж одне мовне питання, як у Канаді або Індії, людей усе одно

«класифікують» за їхньою мовою*. Цей фактор може мати незначний вплив на мову маленької моноетнічної країни; однак під час оцінювання поширених мов ці невідповідності можуть спричинити значні відмінності, тому що звичною мовою мільйонів людей у багатьох країнах є не та, яку вони вивчали вдома, не та, якою говорять їхні батьки або яка асоціюється з їхньою етнічною належністю.

Розглянемо, наприклад, нещодавній прогноз стосовно майбутнього французької мови. На основі стандартних демографічних проєкцій («одна людина – одна мова») можна стверджувати, що кількість французьких мовців у середині ХХІ ст. (2050 р.) залишиться в межах 70 мільйонів (Graddol 1997, с. 26). Ця проєкція не враховує той факт, що кількість некорінних носіїв французької мови, якою вони користуються у своєму повсякденному житті, суттєво перевищує кількість корінного населення, яке враховувалося в проєкції. Французька мова є однією з небагатьох міжнародних мов, включаючи англійську, для якої це твердження є актуальним. Це означає, що, коли ми враховуємо некорінних мовців, а також те, що французька є мовою навчання в середній школі багатьох країн, цифра може бути близькою до 200 мільйонів (McConnell and Roberge 1994). Багато таких країн є країнами «Третього світу», де тривалість життя продовжує зростати і, незважаючи на прогнозований спад народжуваності, загальна кількість населення збільшується швидше, ніж у багатих країнах. Це означає, що впродовж наступних 50 років населення Африки зросте втричі й складатиме 2 мільярди людей, тоді як населення Європи зменшиться на 12% і складатиме близько 640 мільйонів людей.

Роль цих некорінних користувачів у процесі поширення мови є так само важливою, як і роль корінних мовців. Багато з них є лідерами в галузях освіти, комерції, науки й літератури: це підтверджують лауреати багатьох наукових і літературних нагород. Насправді все більше й більше авторів пишуть літературні праці своєю другою або третьою мовами (Mackey 1993). Мова

* Щоправда, у таких країнах, як Канада, де опитування містять цілу низку різних запитань, що стосуються мови та мають однакову форму й значення, можна встановити короткострокові тенденції функціонування основних мов шляхом статистичних методів (Mackey and Cartwright 1979).

більше не є власністю окремої нації й держави, нею можуть користуватися громадяни будь-якої країни*. Науковці, письменники й діячі мистецтва бажають публікувати свої праці мовою, яка є доступною для якнайбільшої кількості потенційних клієнтів (de Swaan 1998).

У далекому минулому мова була власністю своїх користувачів (*lingua anglica*, *lingua theotisca* (>*deutsch*), *lingua romana rustica*). Однак зі становленням національних держав її почали асоціювати з країною, де нею розмовляють: французька стала мовою, якою розмовляють у Франції, англійська – в Англії тощо. Було так, ніби мова належить державі. Ця тенденція починає змінюватися. У результаті феноменального збільшення мобільності населення й розпаду держав, можна переформулювати цю ідею: мова належить людям, які нею розмовляють. Здається, що людей водночас ідентифікують із тими мовами, якими вони найкраще володіють і найчастіше використовують (Bauvois and Bulot 1998, с. 75).

Усе більше й більше людей живуть далеко від місця, де вони народилися. У 1990-х роках, наприклад, близько 100 мільйонів працівників емігрували з Китаю до прибережних економічно розвинених зон, де домінує кантонський китайський діалект. У багатьох частинах світу мігранти зосереджуються у великих містах, де вони формують свою мовну меншину й спілкуються своєю рідною мовою зі своїми одномовцями (Li 1996). Вони навіть можуть мати свої власні школи, ЗМІ й послуги. Деякі меншини є настільки густонаселеними, що можуть навіть уважатися містом у межах міста. Другі за розміром мексиканські, кубинські й пуерто-ріканські міста можуть знаходитися в Лос-Анджелесі, Маямі й Нью-Йорку відповідно. Однак ці іспаномовні суспільства не враховуються в опитуваннях, що їх проводять у Мексиці, Кубі або Пуерто-Ріко.

Що вважати мовою?

* Наприклад, німецький автор Бертельсман наразі випускає найбільшу кількість книг англійською мовою (The Economist, 24 квітня 1999 р.). Продавці віддають перевагу тим мовам, які розуміє найбільша частина потенційних покупців.

Ті офіційні демографи, які визначають, кого вважати мовцем, часто є тими самими людьми, які вирішують, що саме вважати мовою. Для отримання стратегічних даних вони можуть максимізувати важливість офіційної мови, об'єднуючи її з мовами, що пов'язані з нею, навіть якщо вони не є взаємозрозумілими. Ось що відбулося в 1961 р., коли в Індії після опитування було зафіксовано суттєве збільшення кількості користувачів мови гінді. Коли на основі отриманого графіку було зроблено прогнози на майбутнє, виявилось, що до 2050 р. рівень використання гінді перевищить рівень англійської як світової мови (Graddol 1997, с. 26). Можуть також існувати відмінності в проєкціях для інших мов (Graddol 1997, с. 27), включаючи німецьку (91 мільйон користувачів), малайську (80 мільйонів) і французьку (76 мільйонів) мови (Graddol 1997, р. 8) порівняно з 1996 р.: німецька (98 мільйонів користувачів, малайська (47 мільйонів), французька (72 мільйони) та італійська (65 мільйонів). Ці дані не враховують деякі інші важливі мови: китайські діалекти у (90 мільйонів користувачів) та кантонський (70 мільйонів), які близькі між собою, а також для користувачів мандаринського діалекту китайської мови – офіційної мови, якою розмовляють етнічні китайці, які проживають за кордоном (50 мільйонів). Цим можна пояснити сенсаційний прогноз для китайської мови (1123 мільйони носіїв). Якщо під користувачами китайської розуміти не мовців, а читачів, можна включити сюди людей, чиєю звичною мовою є такі діалекти китайської, як у, мін, ган, юнь, сян, хакка або мови, які не є членами мовних родин (наприклад, монгольська – 75 мільйонів користувачів). Ці мовці можуть читати газети національним путунхуа (стандартизований до мандаринського діалект), вважаючись грамотними в мові, яка насправді для них є другою (Kerang and McConnell 1995). Через те що критерій читання не можна застосувати до інших мов, не можна порівняти інші цифри проєкції.

Що вважати країною?

Націю визначають як ментальний конструкт, який складається зі

спорідностей тисяч уявних людей, об'єднаних символами, які надають відчуття належності та які розташовані в межах кордонів, що рідко можна побачити (Anderson 1983). Проте ці кордони вважаються постійними й недоторканими, навіть якщо їх було встановлено жахіттями війни заради встановлення миру. Об'єднуючи уявне суспільство, вони розділяють справжні суспільства, які мають єдину мову й культуру. Якщо мови цих суспільств хоча б віддалено споріднені з національною мовою, їх класифікують як варіанти або діалекти, навіть якщо вони мають власну літературну спадщину.

Тенденція ототожнення всіх близькоспоріднених мов із політично домінантною мовою давно практикується національними державами, підтримуючи жартівливе твердження, що «мова» є діалектом в армії або морському флоті. Уважають, що ця тенденція поширюється на нові держави, які намагаються сфабрикувати свою національну ідентичність за допомогою домінантної мови, культури або ідеології. Якщо повернутися на початок ХХ ст., можна побачити лише шістдесят незалежних держав у цілому світі; сьогодні їх 193, більша частина яких сформувалися після Другої світової війни, під час якої лише 74 країни були незалежними*. Однак таке трикратне збільшення не можна навіть порівнювати з суттєвою чисельністю нових самоврядних або напівавтономних регіонів, які було засновано на праві відрізнятися, включаючи зростаючу роль мовних академій – регіональних та екстериторіальних**. Ця тенденція продовжує поширюватися (Maskey 1975). Для прикладу, у квітні 1999 р. Нунавут стала новою державою (територією) на півночі Канади. Її офіційною мовою де факто і де юро є мова інуктитут поряд із французькою й англійською мовами.

Унаслідок зростання кількості нових держав і самоврядних регіонів

* Це суттєве зростання кількості незалежних держав було прогнозовано в 1940-х роках австрійським ученим-політологом Леопольдом Кором (Kohr 1957). Якщо ця тенденція продовжуватиметься, кількість може значно зрости, якщо правом на самовизначення користуватимуться всі народи, кожен із яких має свою мову, культуру або етнічну належність (Breton 1998, с. 109).

** Такі, як мовна академія Piedmont Language Academy (L'Academia dla lengua piemontèisa), де заохочують функціонування однієї з перших писемних романських мов. Вона має свої представництва в Італії та Аргентині, але головний офіс і видавництво розташовані в Монреалі, де за останні десять років публікувалися щорічні видання (L'Arvista dla Academia), а зараз виходить ще інформаційний бюлетень (El Boletin ëd l'Academia).

збільшилася кількість національних мов. Незважаючи на те, наскільки стандартизованою й ухваленою є нова офіційна мова, незважаючи на продуктивність письменників та освітян, які нею користуються, економічна життєздатність багатьох нових держав може залежати (хоча б у найближчому майбутньому) від людей із такими типами й рівнями освіти, які є недопустимими для писемного корпусу нової стандартизованої мови. Це означає, що використання матеріалів доступними й достатньо розвиненими писемними мовами є неминучим. Унаслідок цього зростання середнього рівня освіти у світі посилює функціонування цих уже поширених мов (Maskey 1992a). І чим вищий рівень, тим менше доступних мов. Отже, незважаючи на будь-яке зменшення кількості корінних мовців, цей чинник забезпечуватиме все більшу й більшу кількість читачів обмеженої кількості мов. Це є позитивним знаком для майбутнього тих мов, якими є багато що читати і якими багато чого ще пишеться. Якщо взяти минуле за показник, життя мови подовжують не мовці, а читачі.

Поява нових держав та автономних мовних суспільств відбувається одночасно з міграцією користувачів різних мов з однієї країни до іншої. У ХХ ст. спостерігалось неймовірне збільшення кількості людей, які змінюють своє місце проживання, і ця тенденція продовжується. Наразі зафіксовано більше, ніж будь-коли, біженців, туристів, довгострокових і короткострокових працівників, бізнесменів, іноземних студентів та емігрантів. Упродовж останнього десятиліття, наприклад, кількість біженців, задокументованих Управлінням верховного комісаріату Об'єднаних Націй у справах біженців, збільшилася з 20 мільйонів до 27 мільйонів людей на рік. У 2000 р. кількість біженців, які шукають політичного притулку, та тих, хто був змушений покинути свій дім, склала близько 42 мільйони людей. Ніколи раніше так багато людей не їхали так далеко, так швидко й так часто. Наразі ми не можемо очікувати, що зустрінемо людину в тому місці, де вона народилася. В Америці вже в середині ХХ ст. менше 15% людей, які померли, були поховані в містах, де вони народилися (Packard 1972). У 1996 р. двоє бразильців з п'яти більше не

проживали у своїх рідних містах. У багатьох країнах кількість громадян, які народилися в інших країнах, збільшилася впродовж останніх 10 років. У 1990 р. близько 120 мільйонів людей не проживали в країнах, де вони народилися. Такі іммігранти складали суттєвий відсоток населення таких країн, як Австралія (23,4%), Канада (15,5%) Франція (10,4%), США (7,9%) і Аргентина (5,2%), де англійська, французька й іспанська мови є домінуючими. У поєднанні з довшою тривалістю життя в цих країнах (75 – 80 років порівняно з 30 – 50 років в Африці) ця імміграція, зростаючи, дещо компенсувала спад народжуваності (2 – 1,5 порівняно з 7 – 6,5 народжень на одну жінку в Центральній Африці).

УРАХУВАННЯ КЛЮЧОВОГО ЧИННИКА

Мовна експансія часто пов'язана з такими факторами, як військова домінація, економічна сила, технічне й наукове лідерство тощо. Розглянемо деякі з цих тверджень.

Військова домінація

В одному нещодавньому дослідженні було представлено таку тезу: якщо б Гітлер переміг у Другій світовій війні, то німецька мова, можливо, була б сьогодні універсальною мовою міжнародного спілкування (Есо 1995, с. 331). А можливо, що ні, якщо брати до уваги минулі германські військові завоювання, зокрема ті, які перетворили Галлію на Германське королівство. Нагадаємо, що германські франки, які завоювали Галлію в 468 р. н. е. захищали політичну, а не мовну домінацію тієї країни, незважаючи на те, що кількість населення там була близько 100000 і пізніше до них приєдналися численні орди рейнських франків, які перемістилися до західної Галлії зі своїми родинами. Хоча королі та їхня армія підтримували свою германську мову впродовж декількох поколінь, люди від неї відмовились на користь нижньороманської мови (або ранньої французької) так, що ця міжнародна мова стала відомою під назвою *мова франків (lingua franca)*, яка процвітала як міжнародна мова ранніх

хрестоносців*.

Зникнення мови германських завоювальників упродовж декількох поколінь не означає, що процес заміни рідної мови на мову завойованого народу завжди триває так довго. Коли вікінги, які розмовляли давньоскандинавською мовою, завоювали північну Францію й перейменували її на Землю Норман (Нормандію), їх послідовникам знадобилося менше двох поколінь для адаптації мови завойованого ними народу. Коли один з їхніх послідовників (на ім'я Вільгельм Завойовник) завоював Англію, французьку мову було нав'язано як офіційну по всій країні. За цим процесом спостерігали близько 20000 франкомовних лицарів, які посіли місця майже в усіх державних устроях. Французька мова настільки змінила англо-саксонську, що виникла нова, окрема мова*.

Навряд чи детерміністичні теорії історії можна застосовувати до питання про життя й смерть мов, але дуже модно вважати, що так**. У сучасному світі визначні події є більш непередбачуваними, складними й випадковими. Однак питання «а що, коли?» не завжди є недієвим; воно може стати нашим єдиним гідом до майбутнього, зокрема такого, де альтернатива є вірогідною. В історії поширення мови варто звернути увагу на можливість вибору, яка все суттєво змінила. Досліджуючи її, ми можемо краще зрозуміти сучасні тренди й альтернативи, які впливають на наш вибір варіантів у мовній політиці та плануванні. Із часів падіння Радянської імперії та втрати авторитету історичним детермінізмом Маркса й Гегеля деякі науковці застосовують практику гіпотетичного обґрунтування, особливо після публікації оксфордського

* У цю мову увійшли германські слова й вислови, деякі з яких збереглися в сучасній французькій мові: *riche* (< *reich*) *bâtir* (< *bastjan*), *haïr* (< *hatjan*) й ще близько 200 інших разом із суфіксами, як наприклад, збільшуваний *-ard* (< *hard*): *bavard*.

* Хоча французька мова залишалася офіційною мовою Англії впродовж трьох століть, вона не витіснила англійську. Однак вона значно змінила народну мову, яка вже була суттєво дестабілізована впродовж століття скандинавських «домішок», на квазікреольську мову, яка була вільна від більшої частини зайвого граматичного багажу, але збагачена іноземною лексикою, не втратила свій англосаксонський потенціал і схильність до створення слів (Maskey 1992b).

** Дуже переконливим прикладом лінгвістичних наслідків військової домінації є поширення арабської мови. Саме військове завоювання, яке мало місце у VII ст. н.е., спричинило її швидке поширення регіонами Північного Заходу й Північної Африки, від Іспанії до Мадагаскару. Однак не можна ігнорувати прагнення раннях християн до монотеїзму й секти, які переслідували одна одну (арійці, несторіанці, якобіти, маніхейці, монофізити тощо). Це призвело до встановлення нового стандарту арабської мови, яка стала мовою навчання в чималій частині Середньовічної Європи поряд з латинською й грецькою мовами.

історика Найела Ферг'юсона під назвою «Virtual History» (Ferguson 1998).

Для того, щоб відзначити десяту річницю журналу «Quarterly Journal of Military History», його редактор Роберт Коулі запропонував декільком дюжинам видатних істориків подати статтю, де розглядається певна гіпотетична проблема. Пізніше у своєму інтерв'ю він ілюструє, як гіпотетичне обґрунтування може встановити те, що насправді могло бути потенційним наслідком події (наприклад, погоди), яка мала б надзвичайні наслідки для майбутнього англійської мови: «Якщо б іспанська армада в 1588 р. здобула перемогу у визначній Гравелінській битві в Ла-Манші (і вона була набагато ближчою до цього, ніж думають люди), іспанська армія могла б пересікти Ла-Манш і опинитися в Англії. Нічого не могло зупинити їх від наступу на Лондон, де вони б відсторонили від влади королеву Єлизавету. Англія знову стала б католицькою. Можливо, тоді у Новому Світі не було б британських колоній, і, як наслідок, не було б Сполучених Штатів Америки» (Kavanagh 1998, с. 2).

Чи означає це, що іспанська мова сьогодні була б провідною міжнародною мовою, якщо б англійської мови не було в Америці? Ні, про це свідчить політика й заходи основного конкурента Іспанії Франциска I (короля Франції)*. Розширюючи наше гіпотетичне обґрунтування, можна припустити, що, якби погода не сприяла іспанцям і Гравеліні в 1588 р., більша частина Північної Америки була б франкомовною. Правдою є те, що могутність Іспанії на той час була настільки сильною, що іспанська мова почала витісняти латинську з позиції дипломатичної мови (Hauser 1933). Однак могутність Франції й постійні протести Австро-Угорської імперії проти заміщення латинської мови французькою все ж перемогли (Maskey 1994a).

Отже, єдина військова перемога може, насправді, спричинити складні, довгострокові й непередбачувані наслідки для майбутнього мови. Інші

* Саме він відправив Жака Картьє до Америки, підготувавши тим самим на наступні два століття основу для дослідження й колонізації, а також для французького домініону на суттєвій ділянці Америки: від західних берегів Гудзонової затоки до Мексиканської затоки, включаючи Акейдею й усю проміжну територію за винятком лише Флориди й атлантичного узбережжя (Louder and Waddell 1992).

прикладі можна навести з військової історії Персії, Греції й Риму. Чи може те, що описує військову домінацію, також описувати економічну могутність, технічне й наукове домінування й культурне лідерство?

Економічна могутність

Економічна могутність має вплив на майбутнє мови. Одиницею виміру є відносне зростання ВВП різних країн. Цей абстрактний і часто неідеальний показник може бути не дуже корисним для відстеження ранніх економічних трендів. Необхідно вивчити низку специфічних економічних показників**. Змінні величини, які складають цей критерій, можуть бути більш важливими, ніж самі показники. Швидкий рівень їх змін є результатом поєднання багатьох чинників, як-от зростаюча швидкість комунікації, підвищення мобільності населення й високий рівень глобалізації виробництва й споживання. Однак ці зміни не є глобальними, вони відрізняються залежно від регіону.

Проте приписувати економічну могутність різним країнам і їх мовам стало цілком марним. В умовах світової економіки держави втрачають економічну незалежність (Maskey 1991). Варто враховувати зростання впливу таких торговельних блоків, як Європейський Союз, МЕРКОСУР (Загальний ринок країн Південної Америки), Північноамериканська зона вільної торгівлі й Всесвітня торговельна організація, контроль з боку Всесвітнього валютного фонду й Світового банку, а також їхній вплив на екстериторіальні мультинаціональні корпорації, приблизно п'ятдесят з яких багатші за будь-яку з п'яти невеликих незалежних держав, включаючи Данію й Норвегію. Більше того, третина багатства наразі зосереджена в 200 корпораціях, які наймають лише 0,3% світової робочої сили.

Здається, що глобалізована економіка мотивується філософією орієнтації на продукт «чим більше, тим краще», яка базується на безмежному зростанні

** Взяти, наприклад, такий показник, як рейтинг продажу машин у 1977 р., у якому англomовні країни посідали 14 – 17 місця. У рейтингу світової конкурентоспроможності в 1988 р. США посідали 8 місце. У рейтингу промислового потенціалу (1997 р.) англomовні країни посідали 20 місце завдяки використанню робітників (77000 в США, наприклад, порівняно з 413000 в Японії) (The Economist, 17 жовтня 1998 р. і 10 вересня 1998 р.).

й живиться схваленням престижних витрат та потребою в нових товарах і розвагах. Як результат, люди витрачають гроші, яких вони не мають, на речі, які їм не потрібні. Усупереч сучасній економічній теорії економічне процвітання не завжди було спрямоване «вниз»; воно, скоріше, накопичувалося «вверх». Наразі цей вільний і відкритий світовий ринок збагатив багатих із бідних країн, що підтверджує тезу Лакордера: між сильними й слабкими лежить свобода, яка пригнічує.

Усі ці чинники завищують важливість мов торгівлі й бізнесу, як на світовому, так і на локальному рівнях, за рахунок мов і культур сотень сільських суспільств, які обмінюють свою скромну самодостатність на ненадійні робочі місця на підприємствах, що працюють на користь світової економіки. У майбутньому це спричинить негативні психологічні реакції різних типів і ступенів.

Психологічні чинники

На сьогодні національні мовні меншини з усього світу бурхливо вимагають того, щоб їх чули їхньою рідною мовою; багато хто наголошує на своєму праві забезпечувати своїм дітям освіту їхньою рідною мовою. Вони часто цитують декларацію ЮНЕСКО від 1947 р., де це право було прописане. В інших місцях, особливо в космополітських міських центрах, це право відстоюють коаліції національних мовних меншин, які наполегливо прагнуть отримати рівновагу сил, так званий етнічний вирішальний голос. Можливо, ми насправді входимо в період, який характеризується свободою руху, але також прагненнями культурної свободи (Caratini 1986), яке підживлюється протестами проти монополії домінантних мов.

Однак голос обурення чутно не лише в міській раді, його також можна почути в урядових установах й освітніх закладах. Не кожна людина зачарована мовою, яка домінує на всіх міжнародних конференціях і зустрічах наукового співтовариства. Тисячі науковців та інтелектуалів з усього світу стикаються з необхідністю представляти свої праці міжнародною мовою, а не своєю рідною

(de Swaan 1998). Альтернативу підтримали б навіть корінні мовці англійської; як сказав ірландський делегат до Ліги Націй, я не можу розмовляти рідною мовою, і будь я проклятий, якщо я розмовлятиму англійською (Large 1985). Домінантні мови часто викликали заздрість, якщо не обурення, до корінних мовців, чия монолінгвальна індиферентність іноді схожа на зарозумілість, хоча часом під нею може бути прихована звичайна сором'язливість. Так само, як і давні греки, вони можуть не розмовляти іншими мовами, тому що їм це не потрібно, і навіть якщо вони були б змушені розмовляти іноземною мовою, то не почувалися б упевнено. Однак, не докладаючи до цього зусиль, вони іноді справляють враження самовпевненості, що також є образливим. Із цієї причини деякі письменники, які створюють свої праці іноземними мовами (Альбер Жерар, наприклад), не вважають ідею світової англійської привабливою. Аналізуючи минуле французької мови, він пише: «Універсальність французької мови в XVIII ст. доводить, що універсальність є різномірним благословенням, а можливо, і замаскованим прокляттям. Вона виховує самовдоволення й робить вивчення інших мов менш корисним, схвалює ігнорування й одноманітність. Упродовж багатьох років французи з презирством сприймали все те, що не було французьким, не підозрюючи, що в такий спосіб вони відштовхували від себе повагу всього світу» (Gu'érard 1923, с. 44). Чи могли б такі почуття сьогодні підсилювати тенденцію використання альтернативної міжнародної мови (не англійської)? До чого б це привело?

Окрім важливості відстеження характерних рис економічної могутності, яке сприяє використанню мови, ми також відзначаємо особливості домінування культури, релігії, освіти або науки, технології, що буде описано нижче.

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ТЕНДЕНЦІЙ

Екстраполяція широко практикується у фізичних і біологічних науках. Її також було застосовано для прогнозування майбутнього мов. Це може призвести до неправильного прогнозування, тому що ці різні явища є несумісними. У фізичних науках точність екстраполяції обмежується лише

засобами спостереження й інтерпретації. Фізичне явище, за яким спостерігають, не може самохіть змінити тенденцію або започаткувати нову. Через те що люди можуть і змінюють тенденції, їх поведінка є менш передбачуваною. Наприклад, неможливо було передбачити, що одного дня учень, який грає в регбі, зненацька схопить футбольного м'яча й побіжить, модифікуючи гру (Winch 1958).

Чи можемо ми враховувати можливість прогнозування такої людської поведінки? Тут ми маємо справу зі ступенем вірогідності того, що мовна поведінка людей буде такою самою в майбутньому, особливо якщо не буде іншої альтернативи. Однак там, де функціонує більше, ніж одна мова, можна визначити вірогідність того, що одна з мов набуде нової або іншої функції*.

На сьогодні значний вплив на проєкції має зростання ролі англійської як міжнародної мови. Це базується на тенденції часів Промислової революції й початку XX ст. Насправді, до середини XX ст. англійська була мовою половини світових журналів і газет, трьох четвертих усієї кореспонденції й трьох п'ятих від кількості всіх радіостанцій. Відтоді ця тенденція продовжується, що знаходить своє відображення у фільмах, піснях, відеокасетах, комп'ютерному програмному забезпеченні та в Інтернеті. Чи є продовження цієї тенденції неминучим? Розглянемо, що бере участь у цьому процесі. Передусім ми маємо декілька тенденцій у різних галузях розваг, інформації й комунікації. Почнемо з трансляції.

Мультилінгвальна трансляція

Упродовж останніх десяти років світові радіомережі й мультилінгвальні авіалінії стали звичними. Однак через те, що телебачення містить чимало невербального змісту, його глобалізація має інший ефект впливу на мови й культури світу. У 1991 р. супутникове телебачення Star TV почало трансляцію англійською мовою в 38 країнах Азії, де проживало близько 2,7 мільярдів

* Наскільки можна було спрогнозувати той факт, що за часів Чосера письменники почнуть писати праці англійською, а не французькою, італійською або латинською, як вони це робили? Якщо б Чосер народився на десять років раніше, перевага була б не на боці англійської мови.

людей. Однак урешті-решт стало зрозуміло, що потенційна аудиторія глядачів складала менше 5% населення. Тому вони додали кантонський діалект китайської мови, гінді, мандаринський діалект китайської мови та інші мови, зрозумівши таким чином, що не існує такого поняття, як сталий азіатський ринок. Із появою технології стиснення, яка застосовує високошвидкісні бюджетні цифрові системи, можна легко додати більше мов. Телебачення TV Asia почало трансляцію такими мовами, як пенджабі, бенгальська, гуджараті, урду й гінді. Однак навіть одномовна мережа залежить від доступності сотень фільмів і відео на рік, що може бути забезпечено лише найбільшими, добре обладнаними технологічними центрами. Вони в основному сконцентровані в Лос-Анджелесі та Бомбеї (Голівуд і Болівуд), які визначають інтереси світу. Усе локальне та периферійне було проігнороване. Тож наразі можна знайти багато каналів, які транслюють різними мовами монотематичний зміст. Далеке переважає над близьким, поки люди намагаються підтримати свій мовний код за рахунок своєї культури.

Мова комп'ютерного програмного забезпечення

У цьому параграфі мова розглядається у взаємозв'язку з технологічною монополією. Яке майбутнє має цей взаємозв'язок? Тут минуле знову може нагадати про себе. В історії мови вже були схожі випадки. Візьмемо, наприклад, арамейську мову – мову маленького племені, яке увійшло до складу Вавилонської імперії, чий уряд вимагав вести детальні записи. Кожний запис мав виконуватися на важких вологих глиняних табличках за допомогою громіздких клиноподібних піктограм. Вступивши в контакт із фінікійськими торговцями, арамейці адаптували їх систему рукописного письма для стенографічного арамейського алфавіту, який містив 24 літери й був написаний на свитках. Цей технологічний прорив надав їм і їхній мові суттєвої переваги, якщо не монополії, у здійсненні записів, у торговельних і міжнародних відносинах, та сприяв набуттю арамейською мовою статусу мови міжнародного спілкування на великій території, яка простягалася від Єгипту до Індії. Але

монополія тривала недовго, тому що цей новий тип письма був адаптований іншими мовами: івритом, арабською, етруською й грецькою мовами. Таким чином, ера арамейської мови як міжнародної завершилася. Це зайвий доказ того, що англійська мова навряд чи утримає свою монополію в комп'ютерному програмному забезпеченні. Через те що вони прийняті й адаптовані в багатьох частинах світу, їхньою основною функцією має бути задоволення потреб людей у повсякденному житті. Той факт, що у 2000 р. 80% комп'ютерів світу були англійською мовою, був зумовлений тим, що 90% комп'ютерів світу були зосереджені в англомовних країнах. Однак уже можна спостерігати послаблення зв'язку між англійською мовою й комп'ютерами. Відбулося повільне, але стабільне збільшення програмного забезпечення арабською, китайською, французькою, німецькою, італійською, японською, російською та іспанською мовами. Те, що було випущено французькою, німецькою та іншими мовами в 1998 р., складало майже половину того, що було розроблено англійською. Однак у найближчому майбутньому вся ця праця, що стосується мови програмного забезпечення, може стати марною, коли програмне забезпечення вже не залежатиме від мови. Перспектива за апаратним забезпеченням із логічними елементами, які змінюють свою структуру та самоадаптуються до різних мереж.

«Дротові» спільноти й «супутникові» товариства

Інтернет є іншим питанням. Його початкова й швидка експансія від військової до академічної мала місце в основному в Північній Америці. Коли іноземні користувачі почали приєднуватися до мережі, англійська мова залишалася домінантною. У 1995 р. уже було близько 4 мільйонів неангломовних користувачів із загальної кількості 40 мільйонів; у 1998 р. – 80 мільйонів із 200 мільйонів. Вочевидь ці дані не враховують реальне використання мови та інтенсивність контакту. Активні користувачі (більше 4 годин на тиждень) складають половину тієї кількості, із якої приблизно 50% (47 мільйонів) є неангломовними (E-Business Journal, May 1999, с. 23). Через те що

їх кількість збільшувалася швидше, ніж кількість англомовних користувачів (від 10% до 50% за 4 роки), швидкість і ступінь збільшення користування Інтернетом на їхньому боці.

Між січнем 1998 р. і січнем 1999 р. кількість веб-сайтів збільшилася на 46%. Хоча багато неангломовних користувачів проглядають сторінки англійською мовою, існують докази того, що функціонують також інші взаємозрозумілі мови, створюючи тим самим фундамент для екстериторіальних мовних спільнот, про що свідчать веб-групи, сформовані на основі спільних інтересів (Cosgrave 1999, с. 21). Навряд чи Інтернет, навіть такий всеохопний, яким він здається, зможе утримувати свою монополію в екстериторіальних спільнотах. Його слабкість полягала в живленні за допомогою дротів і кабелів, тоді як люди за межами Європи й Америки все ще не мають цих дротів, і так може залишитися. Хоча близько 90% сімей Північної Америки користувалися Інтернетом, який був підведений до їхнього телефону, лише 3% китайських сімей мали телефон. Тож бездротовий світ упевнено рухається в напрямі мобільних засобів комунікації.

У 1998 р. було зареєстровано близько 200 мільйонів Інтернет-користувачів, 20% яких проживали в Європі; кількість власників мобільних телефонів складала 180 мільйонів. Однак, якщо порівняти швидкість розповсюдження цих технологій, можна побачити, що кількість людей, які володіють мобільними телефонами, зростає швидше за кількість людей, які приєднуються до мережі Інтернет. Що стосується галузі мови, тут визначальною є не кількість власників мобільних телефонів, а те, як ними користуються. Останній аспект має відмінності в різних мовних групах. Хоча середня кількість використання в 1999 р. складала близько 130 мільйонів хвилин на місяць, у Лівані, де 45% телефонів були мобільними, середня кількість використання була набагато вищою (750 хвилин на місяць) (The Economist, 10 квітня 1999 р., с. 45). Це різке переміщення комунікації з землі в повітря могло спричинити швидші зміни в мультилінгвальному використанні мови. Наприклад, мобільний телефон і його номер стали такими ж

персональними, як і кредитна картка. Вони є більш незалежними від місця й часу, що дозволяє користувачам зі спільною рідною мовою спілкуватися між собою, не зважаючи на те, де вони перебувають і куди прямують. Телефонну розмову між людьми з різними рідними мовами можна пояснити тим, що Зіпф назвав «економією мовця-слухача», коли нормою спілкування є не правильність, а взаєморозуміння (Zipf 1949). Це спонукає до більшого використання усного спілкування. У цьому випадку усне спілкування переважає над грамотністю.

У найближчому майбутньому, однак, обидві технології матимуть потенціал поширювати глобальний вплив багатьох мов, функціонування яких до цього часу обмежувалося лише їхніми мовними спільнотами. У світі з'являються гібридні Інтернет-системи, мобільні системи й радіосистеми, які схожі на ті, що їх застосовують телецентри, які тестуються центром Canadian International Development Research Centre for Enhancement of Local Economies, Languages and Cultures у сільських місцевостях Еквадору й Колумбії (Fontaine 1999). Швидке й масивне різноспрямоване поширення цих горизонтальних систем постійної взаємодії в галузях бізнесу, фінансів, інформації й ноу-хау розхитує традиційні вертикальні системи передачі авторитету й контролю у впровадженні державою економічної, соціальної й мовної політики. Доступність цих горизонтальних систем взаємодії може затримати зникнення 6600 світових мов, половина з яких, як прогнозується, не переживе ХХІ ст. (Robins and Uhlenbeck 1991). Застосування цих інструментів комунікації зумовлює помноження лінгвістичного впливу інших тенденцій, як-от: мобільність населення, урбанізація й космополітизм. Переміщення включає в себе переміщення не тільки від бідних до багатих країн, але й також від сільських регіонів до великих міст. Уже половина населення світу проживає у великих містах, які постійно зростають; населення деяких міст уже перевищило 20 мільйонів. Саме в цих містах можна спостерігати мультилінгвальний космополітизм мультикультурних мегаполісів майбутнього. Незважаючи на те, що в цих містах може функціонувати домінантна мова, вони

зовсім не монолінгвальні. Майже половина (1,1 мільйон) із 2,4 мільйонів жителів Торонто, які родом із 169 різних країн, народилися поза межами Канади. Дослідження контингенту шкіл у таких містах, як Торонто, Нью-Йорк і Лос-Анджелес, виявило функціонування більше сотні різних мов. Останнє дослідження, що його було проведено в Лондоні, показало функціонування більше 300 мов (Baker and Eversley 2000). Як ми вже побачили, проблема екстраполяції тенденцій людської поведінки полягає в поганій звичці змінювати напрям без попередження.

ЗАПОЗИЧЕННЯ МОДЕЛЕЙ

Проблема, пов'язана із запозиченими моделями мовних змін, полягає в тому, що вони не відображають багатовимірну й багатофункціональну природу динаміки мови. У цих моделях мова та її функціонування подані як єдність, хоча насправді мова поєднує чотири аспекти, які незалежно застосовуються індивідуумами та суспільствами: аудіювання, читання, письмо й говоріння. У межах однієї мови прогрес в одній із цих навичок може збільшуватися, а в іншій – поступово зменшуватися. Наприклад, у період середньовіччя й Відродження читання латинською мовою поширювалося, а навички говоріння цією мовою поступово зникали. Задовго після того, як помер останній корінний мовець, латинська мова продовжувала поширюватися як писемна далеко поза межами Римської імперії. І вона залишалася «вченою» мовою Європи ще впродовж наступного століття. Під час Другої світової війни тисячі європейців, які ніколи не розмовляли англійською, регулярно слухали її на своїх короткохвильових радіоприймачах. Аудіювання, читання, письмо й говоріння є окремими компонентами функціонування мови, і кожен із них заслуговує на окреме місце в динамічній моделі мовної поведінки.

Результат унітарного погляду на мову полягає в тому, що більшість моделей не включають використання мови або мовних навичок для однієї або більше спеціальних цілей. Можливо, це пов'язане з тим, що в монолінгвальних спільнотах усі ці функції (F) виконує єдина мова (L). Це не є актуальним для

більшості країн, мов і діалектів світу (Maskey 1989). Різні мови та їхні варіанти у тому вигляді, у якому вони функціонують у процесі читання, письма й говоріння, можуть відігравати різні функції – освіти (F_1), праці (F_2) й релігії (F_3) – у різних оточеннях: університетах (D_1), судах (D_2), урядах (D_3) тощо.

У багатьох куточках світу дві мови й два або більше діалектів співіснують із різними функціями в таких формулах: $L_1(F_1, F_2) + L_2(F_3, F_4) + L_3(F_5, F_6)$. У більшій частині Північної Америки співіснують розмовна арабська, берберська, французька й англійська мови, виконуючи різні функції в одному й тому самому суспільстві. У будь-який час будь-яка з цих мов може поширюватися, набуваючи нових функцій за рахунок інших мов. Потрібна модель, у якій усі ці аспекти будуть узяті до уваги, кожній мові надано її власної динаміки змін і взаємодій.

Найдинамічніші моделі відповідають картезіанській схемі «причина-наслідок». Збільшення кількості функцій мови, наприклад, підвищує її статус, що зумовлює або стабілізує її місце в суспільстві (Maskey 1994b). У такій моделі задіяні чимало чинників, які спричиняють рух у бік експансії мови, серед них: географічні, соціальні, політичні й психологічні, що впливають на збільшення територіальності, імміграції, акультурації, урбанізації, способу життя, ендегамії, економічного процвітання або самооцінки.

Однак існує ще такий чинник, як падіння вниз у напрямі поступового зникнення, коли мова поступово втрачає свої соціальні функції через еміграцію, голод, хвороби, геноцид, спад рівня народжуваності, екзогамію, безробіття, недостатній рівень освіти, бідність або мовну заборону. Такою, згідно з прогнозами, буде доля половини мов світу (близько 3000) у XXI ст. (Robins and Uhlenbeck 1991). Однак, знову ж таки, мабуть і ні, тому що між цими крайностями перебуває більша частина мов світу: присутність однієї позитивної сили може компенсувати відсутність іншої; наприклад, високий рівень народжуваності й бідність сільських регіонів. Ці чинники формують оточення, де мова функціонує як код і поведінка. Якщо мова як код являє собою систему систем, то мова як поведінка є багатоаспектною

і мультифункційною системою взаємомодифікувальних практик. Однак на неї впливають зміни в оточенні, які можуть бути зумовлені непередбачуваною поведінкою людей і доповнені жажіттями історії. Доля мови як коду була наведена у вигляді взаємодії вибору й шансу (Herdan 1956). Існують також чинники, які визначають долю мови як поведінки. Через чинник вірогідності екологічні моделі можуть відобразити минуле й теперішнє мови, але не можуть спрогнозувати її майбутнє. Це характерно навіть для таких світових мов, як англійська. На сьогодні безупинна тенденція розширення сфер використання світової англійської мови може змінити напрям у майбутньому в результаті низки непередбачуваних подій (Graddol 1997, с. 21) або, більш вірогідно, може спричинити еволюцію, модифікацію або заміни однієї мовної функції іншою.

Бібліографічні посилання

1. Anderson, Benedict 1983, *Imagined Communities*, London, Verso.
2. Baker, Philip and Eversley, John (eds.) 2000, *Multilingual Capital*, London, Battlebridge.
3. Bauvois, Cécile and Bulot, Thierry 1998. 'Le sens du territoire: L'identification géographique en sociolinguistique,' *Revue Parole* 5/6: 61–79.
4. Breton, Roland 1998, *Peuples et États: L'impossible équation*, Paris, Flammarion.
5. Cosgrave, Dave 1999, 'Web communities,' *E-Business Journal* (May): 21.
6. Caratini, Roger 1986, *La force des faibles: Encycop'edie mondiale des minorit'es*, Paris, Larousse.
7. de Swaan, Abram 1998, 'A political sociology of the world language system, (2): The unequal exchange of texts,' *Language Problems and Language Planning* 22/3: 109–128.
8. Eco, Umberto 1995, *The Search for the Perfect Language*, Oxford, Blackwell.
9. Ferguson, Niall (ed.) 1998, *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*, London and Papermac/Philadelphia, TransAtlantic.

10. Fontaine, Laurent 1999, 'Internet contre l'ethnocide,' *Interface* 20/3: 58–59.
11. Graddol, David 1997, *The Future of English*, London, The British Council.
12. Grimes, Barbara F. (ed.) 2000, *Ethnologue: Languages of the World*, 14th edition, Dallas, TX, SIL International.
13. Guérard, Albert Léon 1923, *A Short History of the International Language Movement*, New York, Boni and Liveright.
14. Hauser, Henri 1933, *La prépondérance espagnole (1559–1660)*, Paris, Alcan.
15. Herdan, Gustav 1956, *Language as Choice and Chance*, Groningen, Noordhoff.
16. Kavanagh, Peter (ed.) 1998, *The Imagined Past*, Toronto, CBC Transcripts.
17. Kerang, Tan and McConnell, Grant D. 1995, *China: The Written Languages (Book 1) and The Unwritten Language (Book 2) (= vol. 4 of The Written Languages of the World: A Survey of their Degree and Modes of Use, Grant D. McConnell, ed.)*,
18. Beijing, Institute of Nationality Studies and Quebec, *Presses de l'Université Laval* (also available in Chinese).
19. Kohr, Leopold 1957, *The Breakdown of Nations*, London, Routledge.
20. Large, Andrew 1985, *The Artificial Language Movement*, London, A. Deutsch.
21. Li, Wei 1996, 'Network Analysis,' in H. Goebel, P.H. Nelde et al. (eds.), *Kontaktlinguistik vol. 1*, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 805–811.
22. Louder, Dean and Waddell, Eric 1992, *French America*, Baton Rouge and London, Louisiana State University Press.
23. Mackey, William F. 1975, 'Current trends in multinationalism,' in W.F. Mackey and A. Verdoodt (eds.), *The Multinational Society*, New York, Harper and Row (Newbury House Publications), pp. 330–353.
24. Mackey, William F. 1976, 'Methodik der Geolinguistik: Three Concepts for Geolinguistics,' *Sprachen und Staaten*, vol. 2: *Nationalitäten und Sprachenfragen in weltpolitischen Perspektive*, Hamburg, Stiftung Europa-Kolleg, pp. 167–240.
25. Mackey, William F. 1989, 'The status and function of languages in

- multinational states,' in Ulrich Ammon (ed.), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 69–79.
26. Mackey, William F. 1991, 'Language diversity, language policy and the sovereign state,' *Journal of the History of European Ideas* 13: 51–63.
27. Mackey, William F. 1992a, 'Mother tongues, other tongues and link languages: What they mean in a changing world,' *Prospects* 22: 41–52.
28. Mackey, William F. 1992b, 'The re-Anglicisation of English,' in Arthur von Essen and Edward I. Birkart (eds.), *Homage to W.R. Lee*, Berlin/New York, Foris Publications, pp. 243–246.
29. Mackey, William F. 1993, 'Literary diglossia, biculturalism and cosmopolitanism in literature,' *Visible Language* 27: 60–67.
30. Mackey, William F. 1994a, 'La politique linguistique dans l'évolution d'un Etat-nation,' in P. Martel and J. Maurais (eds.), *Langues et sociétés en contact*, Tübingen, Max Niemeyer, pp. 611–670.
31. Mackey, William F. 1994b, 'La Ecología de las Sociedades Plurilingües,' in Albert Bastardas and Emili Boix (eds.), *¿Un Estado, Una Lengua? La organización política de la diversidad lingüística*, Barcelona, Ogotedro, pp. 25–54.
32. Mackey, W.F. and Cartwright, D. 1979. 'Geocoding Language Loss from Census Data,' in W.F. Mackey and J. Ornstein (eds.), *Sociolinguistic Studies in Language Contact: Methods and Cases* (= *Current Trends in Linguistics* 6), The Hague, Mouton pp. 69–98.
33. McConnell, Grant D. 1991, *A Macro-Sociolinguistic Analysis of Language Vitality: Geolinguistic Profiles and Scenarios of Language Contact in India* (= CIRAL Publication A-23), Quebec, Presses de l'Université Laval.
34. McConnell, Grant D. and Roberge, Brigitte 1994, *Atlas international de la diffusion de l'anglais et du français*, vol. 1: *L'enseignement*, Paris, Klincksieck/Quebec, PUL.
35. McRae, Hamish 1995, *The World in 2020: Power, Culture and Prosperity*, Boston, MA, Harvard Business School Press.

36. Packard, Vance 1972, *A Nation of Strangers*, New York, David McKay.
37. Robins, R.H. and Uhlenbeck, E.M. (eds.) 1991, *Endangered Languages*, Oxford/New York, Berg and St Martin's Press.
38. Winch, Peter 1958, *The Idea of a Social Science*, London, Routledge.
39. Zipf, George Kingsley 1949, *Human Behaviour and the Principle of Least Effort: An Introduction to Human Ecology*, Cambridge, MA, Addison-Wesley.

Навчально-методичне видання

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ТА АНГЛІЙСЬКА МОВА

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *В. В. Яшкіна*

Верстка: *Л. О. Глухова*

Підписано до друку 10.11.2016. Формат 60х84/16. Друк цифровий.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 12,56. Тираж 200 прим. Зам. № 228.

Видавництво і друкарня «Ліра»

49000, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5

Свідоцтво про внесення до Держреєстру ДК № 188 від 19.09.2000 р.

ISBN 978-966-383-759-8