



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**

СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ-БІЛІНГВІВ

ХРЕСТОМАТІЯ

ДНІПРО/ ЛІРА / 2016

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
С 90

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

The reader contains papers modern methods of teaching bilingual children.

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.

С 90 **Сучасні методи навчання дітей-білінгвів** : хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПА, 2016. – 217 с.
ISBN 978-966-383-760-4

Хрестоматія містить праці, що стосуються сучасних методів навчання дітей-білінгвів.

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

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

© Автори статей, 2016
© Дніпропетровський
національний універ-
ситет імені Олеся Гон-
чара, 2016
© ЛПА, 2016

ISBN 978-966-383-760-4

Передмова

Систематичні дослідження дитячого білінгвізму почалися приблизно сто років тому з праць Дж. Роніат (1913) і фундаментальної роботи В.Ф. Леопольда (1939), які узагальнили і збагатили попередні спостереження щодо розвитку раннього білінгвізму і білінгвального навчання. Перший великий потік публікацій психологів та лінгвістів із досліджень засвоєння мови дітьми-білінгвами відбувся протягом 1960-х років, який привніс професіоналізму і став поштовхом для подальшого розвитку у науці з 1980-х років, зробивши свій внесок до становлення білінгвальних вчень як окремої дисципліни з власними підручниками та журналами. Саме на дослідженнях останніх 25 років буде зроблено акцент у наступному обговоренні теми. Крім питання дитячого білінгвізму даний розділ хрестоматії торкається також більш широкого кола питань мультилінгвального навчання, зокрема, таких як: виховання і навчання мультилінгвальних дітей, розвиток візуальної грамотності, зв'язок мови і культури в процесі навчання.

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

ЗМІСТ

ДИТИНА-БІЛІНГВАЛ

Юрген Н. Мейзел 5

МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИЙ РОЗУМ

Трейсі Токугама-Еспіноза 35

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Дж. Річард Такер 73

ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ ДІТЕЙ

Трейсі Токухама-Еспіноза 87

БІЛІНГВАЛЬНА АДАПТАЦІЯ

Айтеш Сахдев і Говрд Джайлс 117

РОЛЬ МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА. ОБСТАНОВКА БІЛІНГВА

Трейсі Токугама-Еспіноза 157

РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Дж. Річард Такер 182

ДИТИНА-БІЛІНГВАЛ

Юрген Н. Мейзел

ВСТУП

Це дослідження пов'язане із розвитком дитячого білінгвізму, зокрема, з дітьми, які володіють двома або більше мовами з дитинства або практично від народження. Воно пов'язане з аспектами раннього білінгвізму, що розвивається кількома шляхами та є досить специфічною темою для вивчення. Існує низка досліджень з цієї теми. І вона значно збільшилася протягом останніх двадцяти років та привертає увагу більш широкої аудиторії. Отже дослідження дитини - білінгвала може, таким чином, розраховувати на значний публічний резонанс, що зазвичай не є типовим для лінгвістичних та психолінгвістичних публікацій. Причина, чому цей факт розглядається тут, полягає в тому, що обговорення подеколи породжує потужні емоційні реакції частини учасників - інколи на ідеологічній основі, що породжує кампанії «за» або «проти» дитячого білінгвізму. Така ситуація виникає не тільки на громадських дебатах - наслідки її можна спостерігати безпосередньо в дослідженнях. Схожі надбання можуть призвести до протилежних висновків щодо дитячого білінгвізму. Цілком імовірно, що в багатьох випадках такі реакції можуть позначатися на бажанні захистити беззахисну дитину від згубного впливу білінгвізму. Одночасно із переконанням, що монолінгвізм є природним або стандартним випадком мовного розвитку, таке ставлення може призвести до думки, що відхилення від цієї норми може породити ризики, яких краще уникати. Найчастіше це стосується переживань, пов'язаних з тим, що дитина сприймає більше, ніж одну мову, у ранньому віці та може мати у зв'язку з цим лінгвістичні, когнітивні, емоційні та навіть моральні складності. Попри позицію родини, учителі та вихователі, юристи опиняються в ситуації серйозних сумнівів щодо проблематичності білінгвального навчання. У випадках, коли дитина зростає білінгвалом, можливо, що родинний білінгвізм домінує

в монолінгвальному оточенні (іммігранти, білінгвальні супряги тощо), що впливає на вибір, головним чином, монолінгвізму. (Більше з приводу білінгвальної освіти, див. розділи 15, 23, 27 та 28.)

Дослідження з дитячого білінгвізму не повинно ігнорувати цю ситуацію попри сумніви та вагання дослідників з цього питання. Насправді, активна підтримка білінгвального навчання може бути однаково мотивована ідеологічною основою. Дослідники, таким чином, повинні уважно ставитися до думки тих, хто налаштований упереджено та зосереджується на можливих ризиках. У той же час дослідження стосується глибоких філософських та епістемологічних роздумів стосовного того, чи насправді може бути продемонстрований той факт, що людська мова має здатність до мультілінгвізму. Отже, може бути підтверджена точка зору щодо дитячого білінгвізму як потенційного джерела можливих побоювань і це може не братися до уваги. Замість чого монолінгвізм може сприйматися як результат неповноцінного оточення, у якому можливість надихнути потенціал мовного факультету не є цілком розвинутою. Систематичні дослідження дитячого білінгвізму почалися приблизно сто років тому з праць Роніата (1913), що стало кульмінацією досліджень більш раннього періоду, у монументальній праці Леопольда (1939, 49). Більшість ранніх досліджень надавалася не фахівцями, що постійно спостерігали за власними дітьми, наприклад, місіонерами, чиї діти зростали в оточенні, де місцева мова сприймалася разом із мовою, якою спілкувалися батьки вдома або лінгвісти чи психолінгвісти, які не мали мовної спеціалізації, але їхні діти зростали білінгвалами тому, що їхні батьки працювали за кордоном або тому, що чоловік та жінка були з іншого мовного оточення.

Хоча ці дослідження становлять широке коло мовних спостережень, їхній аналіз білінгвального розвитку мови не завжди є таким, на який можна покластися. До того ж, деякі з цих праць створені під потужним впливом забобонів. Це одна з причин, чому отримані результати часто - густо мають рі-

зну спрямованість. Насправді, перша хвиля публікацій психологів та лінгвістів із досліджень щодо засвоєння мови дітьми-білінгвалами відбувся протягом 1960-х років та засвідчив зростання професіоналізму він став поштовхом для подальшого активного розвитку науки з 1980-х років, білінгвальні вчення стають окремою дисципліною з власними підручниками та журналами. Саме на цих дослідженнях, зроблених протягом останніх 25 років, буде зроблено акцент в наступному обговоренні.

ПОРІВНЮЮЧИ БІЛІНГВІЗМ ІЗ МОНОЛІНГВІЗМОМ

Проблемний аспект, що привертав увагу багатьох дослідників протягом останніх років, був пов'язаний із питанням, чи однаково добре розуміють другу мову діти-мультілінгвали порівняно з дітьми, які добре розуміють лише одну мову. Стає очевидним значне упередження щодо монолінгвізму, цей факт демонструє, що монолінгвальне сприйняття є нормою. Іншими словами, такий підхід підтримує точку зору про те, що мультілінгвізм відхиляється від того, що може вважатися нормою. Звідси один крок до розглядання мультілінгвізму як чогось нестандартного. На тлі всього зазначеного вище, це твердження є точним завдяки можливим неточним репрезентаціям такого роду, що монолінгвальна перспектива повинна бути тимчасово прийнятою. Якщо так, то це означає, що одночасне засвоєння білінгвізму є справді витоком нормального розвитку першої мови. З іншого боку, усуваються причини батьківських побоювань та стурбованості вихователів щодо дітей. До того ж, такий результат вимагає серйозного заглиблення в теорію мови та граматики, вони потребують концептуалізації, і це дозволить обґрунтувати здатність до мультілінгвізму. З метою уникнення непорозумінь, порівнюючи білінгвальне або монолінгвальне засвоєння мови, необхідно створити ідеальний концепт білінгвальної людини як окремо узятої, лінгвістичні здібності якої складаються з тотожних частин, людини, спроможної поводитися в будь-якій ситуації як монолінгвал. Гросджін (1989) відстоює точку зору, що білінгвал - це

не два монолінгвали в одній особі. Він, що білінгвали рідко використовують знання двох мов однаково. У кожній домінує своє офіційне соціальне оточення. Вони використовують кожну з мов з різною метою, у різних контекстах та в спілкуванні з різними партнерами. Відповідно, їх можливості й навички у використанні цих мов відбиваються на їх потребах у мультинаціональних соціальних контекстах, у яких вони перетинаються з іншими. За умови таких різних потреб спілкування різні білінгвали можуть змішатися з континуумом, що починається з більш монолінгвального до суто білінгвального режиму; іншими словами, їх знання кожної мови активується більш-менш потужно (Гросджін, частина 2 попереднього розділу). Таке холістичне бачення білінгвізму бере до уваги той факт, що людина, яка часто використовує дві мови, не обов'язково одноковою мірою володіє кожною з них у будь-якому комунікативному контексті та навіть не повинна бути спроможною використовувати кожну з них у рівній мірі. З іншого боку, обираючи мову або переключаючись з однієї на іншу, білінгвали мають додаткові комунікативні засоби, яких не мають монолінгвали. Використання мови монолінгвалами та білінгвалами повинно враховувати ці міркування. Особливим мовним зразком важко довести перевагу одного перед іншим.

Не варто стверджувати, що порівняльний білінгвізм не міг призвести до важливих результатів, але питання полягає не в тому, щоб показати ту білінгвальну поведінку в кожному співвідношенні та кожній ситуації, подібно до монолінгвалів. Порівняння в такому випадку досягають значних результатів тільки, якщо намагатися отримати підсвідоме знання у двох типів мовців. Більш точно це вивчення менш варіативних аспектів знання граматики, яке повинно довести, що воно є найбільш перспективним. Хоча компетенції окремо взятих мовців будуть обов'язково демонструвати кількість варіацій порівняно з іншими індивідуалами, монолінгвалами так само, як і мультилінгвалами, ключовим у їх граматиці має бути інваріант серед індивідуалів, якщо покоління тих, кого поділяли мовною спільнотою, внутрішнім сприйняттям

та утворенням висловлювань, стає можливим. Із точки зору психолінгвістичної перспективи, можна описати об'єкт порівняння як розумову репрезентацію граматичних знань; з повагою до дітей, акцент буде зроблений на особливих рисах розвитку інваріанту граматичних структур, які були встановлені для монолінгвального розвитку в багатьох мовах, за зразком Брауна (1973). Якщо діти-білінгвали розвиваються до компетентних монолінгвалів, що мають однакові знання, це можна вважати потужним доказом того, що два типи засвоєння не є якісно різними. Це призводить до відкритого питання про те, чи існує кількісна різниця різних видів, наприклад, середній рівень, відносна частотність у використанні окремих конструкцій тощо. Попередні ремарки стосовно порівняння монолінгвалів та білінгвалів багато в чому стосуються того ж самого шляху до можливих контрастів, що протистоять двом мовам білінгвала. Питання про те, чи може людина-білінгвал досягнути того, що називають збалансованим білінгвізмом, який призводить до протиріч та постійно ставиться під сумнів, що такий збалансований білінгвізм неможливий. Однак поняття стосується мовного професіоналізму та презентації в обох мовах. Розуміти це в такому вигляді насправді ймовірно бо, як було зазначено вище, особливості поширення мов у комунікативному оточенні мультилінгвалів, впливають на вибір, якому надають перевага, простоту доступу тощо. Головним чином тому, що більшість білінгвалів не часто використовує обидві мови в усіх сферах, вона тяжіє до незбалансованості в їх професіоналізмі щодо кожної з мов. Але домінантність однієї мови визначається як такої, при якій людина демонструє більше професіоналізму не протягом дитинства, а протягом усього життя.

БІЛІНГВІЗМ ТА ОДНОЧАСНИЙ РОЗВИТОК ПЕРШОЇ МОВИ

Найважливіший погляд, який було отримано з дослідження дитячого білінгвізму за останні 25 років засвідчує одночасне засвоєння двох або більше мов та може бути розцінений як сутність множинності засвоєння першої мо-

ви. Висловлюючись таким чином, акцент треба робити на тому, що розвиток кожної з мов білінгвалів проходить таким саме чином та приводить до такого ж саме виду граматичної компетенції, як і з дітьми-м онолінгвалами. Щоб підкріпити це твердження, необхідно продемонструвати, що білінгвальний розвиток якісно не відрізняється від того, який вважається монолінгвальним засвоєнням. Як зазначено в попередньому розділі, якісні подібності та відмінності пов'язані з інваріативними аспектами граматичного розвитку.

Так, головними аспектами, які виходять із літератури щодо дітей-білінгвалів так само, як і щодо турбувань батьків та вчителів, пов'язаних із здібністю дітей розрізняти лінгвістичні системи, здатність значних затримок на рівні засвоєння та можливі відхилення від шляхів розвитку в монолінгвальному засвоєнні. У цій частині дуже коротко описано рівень, однак акцент буде зроблений на питанні граматичної диференціації; основний аспект буде розглянуто в наступному розділі. Питання того, чи тяжіє білінгвальне засвоєння до значно повільнішого рівня порівняно з монолінгвалами, це не є критичним у контексті сучасності, але якщо це мало б місце, воно реально становило б більш кількісну, аніж якісну, здатність до розвитку. Однак, ми не будемо зупиняти увагу на цьому тому, що кількісні відмінності такого типу можуть ставати якісними, якщо лінгвістичний розвиток можуть вважати нормальним у непаталогічних випадках. Але деякі дослідники стверджують, що білінгвали тяжіють до пізнього говоріння, після 2;0 (= двох років, нуля місяців), проаналізовані випадки виразно помітні в межах того, що вважається нормальним рівнем мовного розвитку для дітей-монолінгвалів. Щодо більш принципового питання того, чи процес білінгвального засвоєння насправді відбувається повільніше, ніж монолінгвальне засвоєння, важко дати остаточну відповідь. Головним чином це пов'язано з фактом того, що важко знайти надійний пристрій для вимірювання лінгвістичного розвитку. Серед критеріїв, що використовуються в дослідженні мови дітей, є середня довжина висловлювання (MLU) у зазначеному віці, занурення в специфічні структури

в зазначеному віці або одночасно зі значенням MLU та кількістю слів, які вимовляються в зазначеному віці. Відповідно до цих критеріїв, можна знайти значну кількість варіацій серед окремих людей, серед монологвалів та білінгвалів. Звертаючи увагу на граматичний феномен, як, наприклад, узгодження підмета й присудка, можна знайти вікові варіації з різницею до дев'яти місяців. Відповідно, до 20 відсотків дітей монологвалів кваліфікують як тих, що починають говорити пізніше. Це базується на кількості слів (менше 50), які вимовляються у віці 2;0. Подібні знахідки приводять нас до висновку про те, що хоча й існує загальна тенденція щодо повільного засвоєння білінгвалів, не існує встановлених норм для монологвального засвоєння.

Інше спостереження щодо потенційної різниці міжмонологвальним та білінгвальним засвоєнням пов'язане з проблемою диференціації граматичних систем. Це може бути той випадок, коли білінгвали належать до однієї або двох мов, які вони сприймають. Таке змішування граматичних систем може важко розрізнятися. Крім того, це може мати тривалий ефект тоді, коли оволодіння студентом мови відрізняється від характеристики монологвального засвоєння. Тема розрізнення мовних систем є важливою для дослідження з білінгвального засвоєння. Важливим фактом, що привів багатьох дослідників до роздумів про те, що білінгвали можуть зіштовхуватися зі складнощами, розрізняючи лексикони та граматичні системи мов, які вони вивчають, мова, що використовується, зазнає першого змішування; наприклад, білінгвали тяжіють до змішування мов у розмові або висловлюванні. Із боку монологічної перспективи це вказує на неспроможність «утримувати» мови в пам'яті окремо. Однак на початку 70-х років дослідники погодилися, що діти, які зростають зі знанням більше, ніж однієї мови, уміло розділяють ці мови без спеціальних зусиль та педагогічної підтримки вчителя. Можливість стадії раннього розвитку, що характеризується змішуванням лексичних та граматичних систем, сприймається потенційно важливою проблемою, особливо ба-

тьками та вчителями, які побоюються, що така стадія невідокремленого лінгвістичного знання може тривати впродовж різних періодів життя людини, протягом яких може відбуватися розумовий розвиток дитини або це може призвести до неточностей в окремих аспектах компетенції однієї або більше мов. Таким чином, необхідно відповісти на запитання: чи є мова, змішана дітьми, окремим різновидом мовного використання в мультилінгвальному оточенні або чи відбивається це на особливостях лінгвістичної компетенції, іншими словами, дитяча здатність сприймати та відтворювати правильні речення та будувати їх граматично більшою мірою, як це роблять монолінгвали. Перша експериментальна відповідь на це питання може бути знайдена під час дослідження використання мови дорослими білінгвалами. Загально відомо, що мова змішування є звичайною рисою спілкування серед білінгвалів, та це часто є результатом перемикання коду, форма використання мови визначена комплексом соціолінгвістичних варіацій, продиктованих граматичними особливостями висловлювань. Насправді було навіть припущено, що перемикання коду частіше використовується тими, хто вільно володіє та є компетентним в обох мовах (Поплак, 1980). Можна зробити висновок про те, що діти також використовують перемикання коду, іншими словами, їх змішування меншою мірою частково є доказом здатності використовувати свої лінгвістичні знання, як це роблять дорослі. Однак для того, щоб бути здатним це зробити, вони повинні засвоїти і граматичне знання, і соціальні навички, потрібні для перемикання коду в дорослих. Це означає, що якщо діти змішують мови на стадії розвитку, вони ще не мають цього знання та навичок, які раніше могли не сприйматися як суть перемикання коду. Тоді що ми знаємо про засвоєння перемикання коду? Огляд літератури раннього етапу перемикання коду (Кепер та Мейзел, 1995) демонструє, що діти-білінгвали дуже рано засвоюють необхідні знання. Уже до віку 2;0 вони обирають мову відповідно до адресата, а потім починають пристосовувати її до інших соціолінгвістичних потреб. Структурні труднощі призводять до обмежень із приводу то-

го, де перемикання може відбутися всередині. Так, їх роль у використанні дітьми можна продуктивно вивчати тільки на основі багатослівних висловлювань. Протягом першої половини третього року ці діти тільки інколи порушують такі граматичні умовності. Мається на увазі, що вони мають доступ до відокремлених граматичних систем на цьому етапі розвитку, бо ці структурні умовності полягають в особливостях обох граматичних систем. Важливо, щоб умовності коду перемикання не збігалися з окремим завданням засвоєння. Такий різновид внутрішнього знання виявляється автоматично сприятливим, коли знання граматики стає доступним. Що стосується останнього, функціональні категорії (INFL, COMP, ін.), здається, відіграють важливу роль. У цілому змішування мов приблизно у віці 2;0 можна пояснити більшою мірою як перемикання коду. Таке твердження, продемонстроване простими знахідками, є протилежними до тих, на які очікували деякі з авторів, що не є доказом того, що частотність змішування зменшується разом із збільшенням компетенції. Насправді, не всім дітям притаманне змішування на ранніх стадіях, а інші тяжіють до збільшення частотності змішування коду з часом. Залишається обговорити ранні чинники змішування, які передують фазі граматичного розвитку, що дозволяють дітям-білінгвалам змішувати коди. Їхні структурні особливості є складними щодо досягнення, бо вони практично цілком складаються із змішування поодиноких слів. Функція таких змішувань не є прозорою, бо вони більшою частиною складаються із лексичних одиниць, які, без сумніву, знані в обох мовах (наприклад, еквіваленти слів «так», «ні», «це», «то»). Вони не заповнюють пропуски знання лексики іншої мови. Такі змішування на ранньому етапі не є показниками перемикання коду, як ми їх розуміємо, із використанням дорослими білінгвалами. Їх також не можна вважати доказом на підтримку заяви про раннє граматичне змішування, бо вони не включають комбінації структурних особливостей двох мов та виникають протягом того проміжку віку, коли поведінка дітей відповідно до мовного вибору свідчить, що вони розрізняють ці мови. Ці

спостереження підтримуються тим фактом, що усвідомлення білінгвізму починає розвиватися після 1,5 років життя, можливо, у віці 1;7, приблизно у 2;0, як засвідчено першими металінгвістичними висловлюваннями, що стосуються білінгвізму.

На завершення можна сказати, що раннє змішування в деяких дітей-білінгвалів може не виявляти чинників змішування коду, але вони також не підтримують гіпотезу змішування. До того ж, доросле перемикання коду виявляється протягом третього року життя, та тип знання, що лежить під цим типом використання мови, підтримує гіпотезу ранньої граматичної диференціації. Фактично змішування мови молодими білінгвалами є ознакою збільшення відчуття лінгвістичної поведінки їх оточення. Це не суперечить аспекту мовного розділу.

Гіпотеза ранньої граматичної диференціації часто стосується дуальної системи гіпотез та заснована не лише на обережному огляді лінгвістичної поведінки дітей у білінгвальному оточенні, але й, що важливо, на аналізі раннього морфосинтаксичного розвитку. Найбільш витончена версія, попередньо захищена єдиносистемна гіпотеза, була запропонована Волтеррою та Тайшнером (1978). Суть полягає в тому, що білінгвальне засвоєння характеризується первинним періодом, протягом якого діти розвивають тільки одну систему до того, як вони зможуть розрізняти лексичну та граматичну системи своїх мов.

Модель білінгвального розвитку мови (Вольтерра, Тайшнер, 1978) складається з трьох стадій:

Дитина має тільки одну лексичну систему, включаючи слова з обох мов.

Віддалений розвиток синтаксичних систем, але діти все ще покладаються на синтаксис обох мов.

Віддалений розвиток граматичних систем, у результаті чого відбувається диференціація обох лінгвістичних систем.

Цей сценарій, однак, не спрямований на те, щоб ухопити типовий зра-

зок розвитку дітей-білінгвалів; див. Де Говер (1990), Генезі (1989), Мейсел (1989). Аналіз занурення в лексичне знання та граматичні структури, що лежать в основі дитячих висловлювань, засвідчили, що ранній розподіл систем є не винятком, а правилом одночасного засвоєння різних мов. Уже протягом полісинтетичної фази, коли діти використовують однослівні висловлювання, можна знайти докази того, що два віддалені лексикони засвоюються цими дітьми, це, таким чином, суперечить заяві про первинну стадію лише з однією лексичною системою; див., наприклад, Квай (1995).

Щоб вирішити, коли граматичні системи розрізняються, треба покладатися на дані експериментальних стадій, протягом яких багатослівні висловлювання та інфлексійна морфологія, що продуктивно входить у мову дітей. Більше того, потрібно зосередитися на граматичних феноменах, які є функціонально рівними, але формально відрізняються в мовах, які досліджуються. Зважаючи на інфлексійну морфологію, не важко досягти загального консенсусу в тому, що діти-білінгвали поєднують граматичні морфеми однієї мови з лексичними морфемами тієї ж самої мови, коли вони можуть продуктивно використовувати граматичну морфологію. Іншими словами, вони не випадково приєднують інфлексійні морфеми обох мов до лексичного матеріалу кожної мови, яку вони засвоюють. Запам'ятайте, що це також здається засвоєним з моделі трьох стадій, бо стадія II стосується лише синтаксису. Тут стають важливими формальні описи між системами мов. Якщо, наприклад, місце прикметника відповідно до іменника вивчається в одночасному засвоєнні романської та германської мови, треба взяти до уваги той факт, що романські прикметники можуть з'являтися в положенні до іменника та після іменника, навіть хоча доіменникове положення обмежується до окремих прикметників або особливих контекстів у мові дорослого. Як тоді можна пояснювати знахідку, що деякі франко-германомовні діти постійно використовують один прикметник у попередній позиції в обох мовах? У світлі того, що доросла французька мова дозволяє такий порядок слів із прийменниками, що

з'являються в цих даних, та німецька також потребує попереднього положення прикметника, цього не достатньо для гіпотези про єдину систему. Такий різновид доказів був потрібний, щоб зробити вибір між цими гіпотезами, що конкурують, та йде разом із так званим другим ефектом дієслова (V2), характеристикою германських мов (за винятком англійської), та свідчить на користь системи дуальних гіпотез. У мовах V2, дієслово ставиться в другій структурній позиції речення, іншими словами, якщо інший компонент замість предмета ставиться на перше місце, підмет йде за дієсловом.

Діти часто використовують конструкції, починаючи з висловлювання *там* або прислівника іншого типу, приклади такого роду скоріше за все з'являються в записах малих дітей. Кількість робіт, у яких вивчався цей феномен, де німецька мова засвоюється разом із не V2 мовною, як французька, італійська, португальська або англійська. Результати засвідчують, що в таких конструкціях діти ставлять дієслово на друге місце, використовуючи німецькі головні речення, та на третє місце в усіх інших мовах. Більше того, протягом раннього періоду багатослівних висловлювань можна знайти це в німецькій як мові OV, діти-білінгвали використовують дієслово на останньому місці в реченні, але не в VO мовах, як французька та португальська. На додачу, було продемонстровано, що зразки порядку слів, що є специфічними для романських мов та які головним чином існують в монологічній мові, ніколи не використовуються в німецькій мові, наприклад, VOS порядок з'являється у французькій мові франко-германських білінгвалів, але не у використанні німецької-ані на ранньому, ані на пізньому етапі. Тут має значення, що головним для одиночної системи проти дуальної є знахідка щодо різниці в зразках порядку слів, що використовується у двох мовах дітей-білінгвалів, починає з'являтися, як тільки вони починають використовувати багатослівне висловлювання, зазвичай приблизно у віці 1;10, коли їх MLU приблизно досягає 1.75. Іншими словами, середнє висловлювання на цьому етапі розвитку має менше, ніж два слова. Причини неможливо визначити ані

в ранній момент лінгвістичного розвитку, на якому будь-яке узагальнення може бути зроблене стосовно засвоєння синтаксису. Таким чином, можна зробити висновок про те, що диференціація граматичних систем відбувається дуже рано та легко. Аналіз засвоєння граматичного феномена підтверджує такий висновок; наприклад, негативні конструкції в баскі-іспанському та франко-германським дітям або нащадків, де тільки одна мова є суто підметникова (італійсько-германська, португальсько-німецька. Кожен піддослідний поводить нібито як монолінгвальний для кожної з мов).

Морфосинтактичні системи можна продемонструвати як такі, що розрізняються дітьми, які засвоюють одночасно дві мови, як тільки емпіричні свідчення для продуктивного використання синтаксису та морфології стають доступними. Пам'ятайте, що більшість учнів, що мають справу з цими питаннями, засновані на даних, узятих з утворення спонтанної мови. Ймовірніше, це більш екстенсивне дослідження засвоєння мови зможе засвідчити, що диференціація граматичних систем відбувається навіть раніше, ніж до кінця другого року. До того ж, потребує подальшого вивчення фонологічний розвиток у білінгвалів, який передбачає, що диференціація фонологічних систем відбуватиметься з такою ж легкістю та хронологічно передуватиме розділу синтаксичних систем. Насправді, не варто робити висновок про те, що мовна диференціація ініціюється та посилюється фонологічним зануренням у дві окремі системи.

АВТОНОМНИЙ АБО НЕЗАЛЕЖНИЙ РОЗВИТОК

Згадайте, вже було зазначено, що одночасне засвоєння двох або більше мов може бути розцінене як розвиток першої мови в більше, ніж одній мові. Ця теза базується на сприйнятті того, що процес розвитку кожної мови в дітей-білінгвалів якісно не відрізняється від засвоєння мов у монолінгвалів. Таким чином, як було зазначено в попередньому розділі, можна дійти висновку, що це не можна підтвердити ані ступенем засвоєння, ані різновидом змі-

шування мови, яке спостерігається в білінгвальному використанні мови, що має суттєві докази проти цього. Найбільш важливо, що існує консенсус із питання ранньої граматичної диференціації та необхідна вимога для означення білінгвального засвоєння як розвитку першої мови.

Той факт, що первинні стадії білінгвального розвитку не відстають від того, що спостерігається в монологвальному засвоєнні мови, недостатньо зробити висновок про те, що розвиток є однаковим при монологвальному та мультілінгвальному засвоєнні. Можна довести, що білінгвальне засвоєння характеризується перехресним лінгвістичним впливом, не можна викреслити, апріорі, що такий взаємозв'язок призведе до якісних змін порівняно з монологвалами.

Дуже важливо, що можливий вплив такого роду не обмежений до переходу або змішування, як зазначено в дослідженні засвоєння M2. Як зазначають Парадіз та Генезі (1996), граматична незалежність у засвоєнні може призвести до прискореного або уповільненого розвитку так само, як і до трансформації. Це, однак, може привести до якісних змін порівняно з монологвальним розвитком. Візьмемо, наприклад, розвиток наслідків, які були зазначені вище, що характеризують кількісні подібності та розбіжності між різними типами засвоєння. Якщо граматичні прийоми були засвоєні в одних мовах раніше, ніж в інших, придатність таких граматичних засобів однієї мови може стати поштовхом у дітей-білінгвалів для їх засвоєння в іншій мові. Іншими словами, взаємозалежний розвиток не потребує негативних ефектів, який інколи позначають такі поняттями, як трансформація або змішування, прискорення та затримка мови. Найбільш важливо, однак, що і прискорення, і затримка мови можуть спричинити зміну наслідків розвитку. За визначенням, такі наслідки уточнюють чіткий порядок та незмінну послідовність стадій, кожна з яких визначається вивченням граматичних феноменів, що раніше не використовувалися продуктивно дитиною, занурення в перші, так само, як і в останні, з метою визначення феноменів призводить до впливу іншої мови бі-

лінгвала, це може мати ефект зміни послідовності стадій та призвести до якісної зміни в білінгвальному засвоєнні, що суперечить монолоїгвальному.

У світлі цих потенційно важливих наслідків взаємозалежність впливає на одну з найбільш важливих тем сучасного дослідження з приводу білінгвального засвоєння. Деякі отримані результати підтверджують, що три типи перехресного лінгвістичного розвитку мають місце, але якісні зміни, що були зазначені, не є притаманними для сучасників. Насправді, чим тестувати різницю в розвитку граматичного знання, результати цього дослідження підтверджують, що лінгвістичний вплив сприяє більш-менш частому використанню протягом цієї стадії розвитку. Інша можливість пов'язана з постійним об'єднанням ресурсів, згідно з гіпотезою білінгвального завантаження, запропонованого Гавлічек-Мейвальдом та Трейсі (1996). Думка полягає в тому, що якщо мова розвивається на визначеній стадії із зазначеним ритмом, більш розвинута система буде стимулювати розвиток менш розвинутої. Так, хоча дві граматики розглядаються як такі, що розвиваються незалежно, дитина використовує речення, що складаються з граматичних конструкцій, імпортованих у використання іншої мови, що відстає у розвитку. Ця гіпотеза залишається суперечливою. Однак пам'ятайте, що незалежно від того, чи погоджується один науковець із концептом білінгвального завантаження, так чи інакше це пов'язане з феноменом, що стає очевидним лише в особливих контекстах. Це дає важливість визначенню тих факторів, які підтримують крослінгвістичний вплив. Однією з важливих варіацій стає той факт, що дві мови не розвиваються однаково. Інші важливі фактори, які розглядаються в літературі, стосуються ролі батьків, мовної домінантності та структурних особливостей мови. Із попередньої дискусії стає очевидним, що жоден із цих факторів не може пояснити типи мови, що використовується в достатньому обсязі; дивись також коментар із домінантності, наведений вище. Головною проблемою цих підходів є те, що лише деяких дітей можна охарактеризувати одним або більше факторами, що показує знаки, які можуть підтримувати думку про

взаємозалежність. Це передбачає, що вони утримують необхідні, але недостатні потреби для крос-лінгвістичної взаємодії, яка відбувається, а також додаткові фактори, що сприяють взаємозалежності, залишаються невідкритими.

Деякі з результатів у цих дебатах були отримані шляхом уважного розгляду особливостей, які демонструють ознаки взаємного розвитку. Головна ідея цих досліджень – у тому, що існують структурні доміанти, які особливо піддаються крос-лінгвістичного впливу. Кілька авторів розглянули цю можливість, наприклад, те, що структурні області, у яких дві мови перехрещуються, – ті, де взаємозалежність найбільш помітна.

Термін «неоднозначність» у значенні, у якому він тут уживається, належить до конструкцій, проаналізованих за допомогою граматик, що розвиваються, дозволяють більше, ніж одну граматичну інтерпретацію. Якщо інша мова перехрещується з поверховими конструкціями з іншою, що демонструє неоднозначність, та однозначно дає позитивний доказ на користь однієї з цих думок, білінгвальні учені несуть однозначне рішення в іншу мову. Мюллер Та Халк (2001), які розвивали цей підхід, інтерпретують це як випадок єдиногопрямованого впливу, незалежної домінації та інших більш загальних властивостей, що стосуються однієї з мов. Вони розглядають це як різновид прямого впливу однієї мови на іншу, що протистоїть трансформації, яка демонструє безпосередній вплив. Із метою проілюструвати це, дослідники обговорюють пропуски об'єктів у мові дитини. У германських мовах, таких, як німецька та датська, опущення цільових відхилень від норми є частим серед дітей-монолінгвалів; у романських мовах, таких як французька та італійська, з одного боку, це трапляється значно рідше. Можливе пояснення пов'язане з тим фактом, що германські мови дозволяють втрачати тематику, коли мову використовують у дорослому віці, іншими словами, елементи, розташовані в первинній позиції, можна опустити, якщо вони ідентифікуються контекстом; у романських мовах цей феномен обмежений до маленької групи дієслів. Це

може призвести дітей на ранніх етапах засвоєння до застосування прагматичної стратегії, згідно з якою порожні елементи дозволяються в дискурсі. Використання цієї стратегії знижується у міу розвитку синтаксичного знання, яке виключає таку можливість. У германських мовах це трапляється пізніше, ніж у романських, тому що використання тематичного спаду в мові дорослих надає значої підтримки дозволу в дискурсі порожніх категорій. Кажуть, що білінгвальні учні трансформують цей феномен із мови, яка надає чіткий вхід до наявних двоїстих конструкцій. Подібна гіпотеза про прямий та непрямий крос-лінгвістичний вплив у дітей-білінгвалів розкриває складні шляхи взаємозалежних розвитку. Мюллер та Халк (2001) наводять узагальнення, яке обіцяє привести до більш глибокого розуміння механізмів, що криються під цими спостереженнями. Вони припускають, що двоїстість самих конструкцій, які накладаються одна на одну, не буде достатньою для приведення в дію крос-лінгвістичного перетинання. Тільки дуже специфічні структурні сфери є під загрозою зникнення в цьому сенсі, особливо рівні, що взаємодіють, згідно з граматичною категорією, синтаксис взаємодіє з іншими когнітивними системами. Говорячи синтаксичними термінами, найбільш сприятливою є так звана область С, іншими словами, структурний рівень СР.

На звершення можна сказати, що питання того, як крос-лінгвістичний вплив може визначати курс засвоєння в обох мовах у дітей-білінгвалів, залишається відкритим до розгляду. Передбачаються три можливості в цих дебатах, головним чином трансформація, затримка та прискорення розвитку. На додачу, такі впливи можуть також спричинити частотність використання специфічних структур. Існуючий доказ передбачає, що засвоєння першої мови білінгвала не характеризується взаємозалежним розвитком типу, який міг би змінити наслідки розвитку. Тому навіть якщо крос-лінгвістична взаємодія підтверджується як феномен, знайдений у сприйнятті білінгвізму, виявляється, що він відноситься більш до кількісних, аніж якісних особливостей цього типу мовного розвитку. Іншими словами, це не є аргументом проти заяви про

те, що одночасне засвоєння двох мов повинно розцінюватися як розвиток першої мови в кожній із засвоєних мов.

ПОСЛІДОВНЕ ЗАСВОЄННЯ БІЛІНГВІЗМУ: ЗРІЛІСТЬ ТА ВІК

Існує дискусія з приводу того, що одним із головних здобутків дослідження дитячого білінгвізму є той факт, що одночасне засвоєння двох або більше мов може характеризуватися як сутність розвитку однієї мови в кожній мові дитини-білінгвала. Зараз це є широко відомим твердженням, яке не має протиріч та головним чином засноване на вивченні білінгвального розвитку в дітей, які мають змогу розмовляти обома мовами з дитинства. Однак питання полягає в тому, чи можна сказати, що питання про дітей, які оволодівають двома або більше мовами послідовно, є більш суперечливим. Проблема полягає тут у ролі віку та зрілості в розвитку мови. Головне питання, на якому базується це протиріччя, чи людська мова є умінням або, більш точно, чи «здатність утворювати мову» є просто доступною, або це стає можливим у результаті нейронної мутації та залишається доступною тільки в особливому віці. Якщо останнє твердження є правильним, із цього витікає, що, якщо зниження активності засвоєння іншої мови виникає після такого важкого періоду, передбачення того, що виникне якісна різниця в курсі засвоєння так само, як і оволодіння граматичним знанням в порівнянні з одночасно засвоєними мовами або засвоєнні першої мови. Важливо, що існування критичного періоду для розвитку мови має значні умови не тільки для засвоєння білінгвізму, але й для ситуацій, у яких діти не мають повного доступу до належного лінгвістичного оточення з моменту народження. Найбільш драматичні випадки ті, коли монолінгвальний розвиток значно затримується або переривається, наприклад, коли діти зростають в ізоляції. Але цей факт також має місце, коли, наприклад, діти частково або цілком позбавлені нормального доступу до мови, наприклад, глухі діти, які не розуміють мови жестів. Хоча важливі питання залишаються без відповідей, зібрані докази засвідчують, що

здатність людини утворювати мову, насправді, є предметом серйозних змін, які стають причиною для розвитку мови у зрілому віці. Таким чином, необхідно вивчати наслідки гіпотези критичного періоду (СРН) для засвоєння білінгвізму. У класичній версії, розвинутій Леннебергом (1967), гіпотеза критичного періоду зазначає, що різне сприйняття не може пояснюватися незначним впливом, якщо зниження активності засвоєння мови виникає після визначеного віку. Хоча це якоюсь мірою може бути модифіковано, наприклад, випадкові відносини між латалізацією та критичним періодом є неправильними, то його теорія підтверджується; див. Хальтенстам та Абрахамссон (2003) для огляду стану мистецтва з цього приводу. Важлива модифікація оригінальної гіпотези стосується вікового періоду, іншими словами, того, що може вважатися «так-собі віком», про який ішлося раніше. Усе це залишається суперечливим, але очевидно, що первинне припущення критичного періоду, який закінчується приблизно протягом пубертатного періоду, має бути відхилений. Пам'ятайте, що СРН не пояснює точки розвитку, у якій закінчується оптимальний вік засвоєння мови. Відомо, що, посиляючись на подовжений період, який характеризується зниженням активності, що йде за періодом, який може розумітися як оптимальний вік (пік), та період послідовного згасання. Питання ускладнюється тим, що різні компоненти граматики знаходяться під впливом цих змін протягом різних вікових інтервалів, наприклад, фонологічного знання не можна досягти до знання синтаксису – насправді, допоміжні компоненти фонології, здається, відходять на різних етапах розвитку. Дозволяючи значну кількість індивідуальних варіацій, можна припустити, що пік починається одразу перед двома роками та поступове падіння встановлюється до п'яти років; критичний період тоді закінчується протягом вікового проміжку з семи до десяти років.

Потрібне більш серйозне лінгвістичне та невропсихологічне дослідження, щоб визначити, чи вікові періоди насправді є правильними. Але незалежно від того, чи обмежує запропонований вік потребу бути модифікова-

ним, його можна виокремити з гіпотези критичного періоду, яка свідчить про те, чи слід розрізняти три типи білінгвального засвоєння: (1) одночасне засвоєння білінгвізму (2L1), якщо дитина починає сприймати більше мов протягом перших трьох або чотирьох років життя; (2) засвоєння дитиною другої мови (L2), якщо наростання засвоєння другої або подальшої мови відбувається у віці 5-10 років; (3) доросле засвоєння L2 після десяти років. Пам'ятайте, що така класифікація трьох типів засвоєння має якісну різницю. Чи насправді існує випадок, який потребує бути вирішеним у світлі емпіричного дослідження, що вивчає лінгвістичні та невропсихологічні аспекти білінгвізму, засвоєного в різному віці? Варто коротко розглянути, що саме написано з цього приводу з метою можливості обґрунтування цієї потреби.

При обговоренні білінгвізму, яке було надано вище, стверджується, що такий тип засвоєння являє собою випадок множинного розвитку першої мови; однак діти-білінгви були зорієнтовані на більше, ніж одну мову від народження. Згідно з типологією білінгвізму, заснованій на гіпотезі критичного віку, послідовне засвоєння білінгвізму протягом раннього дитинства, наприклад, коли дитина вивчає одну або більше додаткових мов протягом критичного періоду, повинно розумітися так само. кажучи, множинність компетенції першої мови повинна бути досягнута, якщо дитина вивчає більше, ніж одну мову, до початку фази критичного періоду. Деякі автори зазначають, що в розрізі з цим передбаченням послідовне засвоєння обов'язково призведе до значних відмінностей компетенцій порівняно з тими випадками, коли діти вивчають свої мови з дитинства. Наше обговорення цього протиріччя може видатись коротким, бо емпіричний доказ є настільки недостатнім, що стає неможливим призвести до суттєвих результатів. Нам мало відомо про той факт, що це питання є достатнім, щоб дозволити нам розмірковувати, що вивчення двох мов протягом оптимального віку для мовного розвитку є необхідною, але недостатньою умовою для засвоєння рідної (L1) компетенції. Такі роздуми мотивовані тим фактом, що деякі вчені підтримують думку, що слу-

хові обмеження, можуть призвести до дефіциту граматичного знання, яке протягом останніх шкільних років може бути запропоноване в тестах, але воно не є явним у звичайному використанні мови. Якщо насправді можна підтвердити, що дуже зменшений доступ до входу до дитячого лінгвістичного оточення може мати негативні наслідки для граматичного розвитку, потрібно поставити питання, чи може це також трапитися в засвоєнні другої або третьої мови в ситуаціях послідовного засвоєння мов із раннього дитинства. Дійсно, подібна проблема може виникнути, коли одна з білінгвальних мов набагато «слабкіша», ніж інші. Загально відомо, що діти-білінгвали використовують одну зі своїх мов мимовільно або вони можуть уникати використовувати свої мови разом. Можна знайти докази, щоб уявити, що розвиток граматичного знання не обов'язково призводить до повної рідної компетенції, якщо протягом оптимального вікового періоду такий-собі старт даних є недостатнім в критичний момент через відкладене зниження активності або як результат лімітованого доступу. Потрібно мати більше досліджень із цих питань.

Подібні роздуми можуть бути пристосовані до характеристики другого типу білінгвізму, засвоєння дитиною другої мови, наприклад, коли зниження активності засвоєння іншої мови відбувається протягом окремо взятого періоду, коли оптимальний вік уже позаду, але учень усе ще залишається у фазі зміщення критичного періоду. Зниження активності для засвоєння білінгвізму припадає на період з п'яти до десяти років. Рішення того, чи дитина, яка засвоює L2, повинна насправді розглядатися як окремий випадок білінгвального засвоєння, спираючись на питання, чи збігаються ці особливості із розвитком білінгвала L1 або засвоєння L2 дорослим. Згідно з методом критичної гіпотези, зазначеним вище, ми повинні знайти значну різницю між цим та білінгвальним розвитком L1, але також деякі особливості, якими вони нагадують один одне, та значною мірою відрізняються від засвоєння L2 дорослими. Із метою звернутися до цієї проблеми, важливо коротко прокоментува-

ти останнє, хоча цей розділ присвячений дитині-білінгвалу.

Наступний метод критичної гіпотези - додавання однієї мови або більше після оптимального віку як засвоєння другої мови в дорослих - має на меті, що людська здатність до утворення мови не є придатною для останньої, за меншою мірою не так само, як у ранньому дитинстві. Це не означає, що засвоєння мови більше не є можливим. Мається на увазі, що учні повинні відпочити від інших когнітивних здібностей, щоб розвинути систему знань про мову. Більше того, у випадках успішного засвоєння білінгвізму мовноутворююча здатність індивідуала вже була активована за меншою мірою один раз, допоміжне мовне засвоєння могло б у цілому затягнутися на цих попередньо придбаних знаннях та провести це як те, що відбулося у критичному віці, можна зазначити, що ті, хто вивчає L2, застосовує граматичну систему кінцевої мови як рідну, утворену від компетенції L1-типу та частково від узагальнень про поверхові якості висловлювань L2.

У літературі з приводу засвоєння другої мови одні знаходять широкий консенсус із приводу того, що засвоєння L2 відрізняється від багатьох шляхів монолінгвального розвитку L1. Два типи засвоєння відрізняються від інших такими якостями: (1) Початкова стадія та ранні фази зовсім відрізняються в засвоєнні L2, засвоєне раніше лінгвістичне знання може бути активованим, можливо, як результат переносу граматичного знання й через механізми у процесі мовлення, які ґрунтуються на попередньому мовному досвіді. (2) В обох видах мовного засвоєння можна знайти чітку послідовність. Однак це не є однаковим для засвоєння L1 та L2. (3) На відміну від зразків розвитку L1, курс засвоєння L2 характеризується значною кількістю варіацій типів учнів та індивідуалів. (4) Відкидаючи патологічні випадки, у розвитку монолінгвальної та білінгвальної першої мови всі діти отримують повну компетенцію граматики цільової мови. Учні досягають знання рівня L2, який дозволяє їм поводитися лінгвістично подібно іншим носіям мови, щоб не виділятися між ними. Багато дослідників L2 вірогідно не проти аспектів, перелічених тут, не

існує консенсусу щодо пояснень такої різниці через знання, яке є доступним для учнів та лежить усередині. Головним аспектом суперечок є питання того, чи можуть учні, які вивчають L2, мати більший доступ до здібності утворення мови в дитини, як було зазначено раніше. Більшою мірою таке обговорення останніми роками звелось до меж теорії універсальної граматики (UG), яке узагальнює рахунки UG до знання L1, яке учні мали від народження на первинній стадії розвитку L1, наприклад, центр граматичних принципів пов'язують із здатністю утворення мови. Якщо ці дебати про доступність UG у засвоєнні L2 не призводять до концептуального вирішення, це частково відбувається тому, що існує дуже мале узгодження так званого емпіричного доказу на користь або проти доступу до UG. Однак пощастило домогтися прогресу в цих дебатах, зокрема в тому, чи все, чи нічого тяжіє до узагальнення на користь більш складних підходів, включити до яких граматичні аспекти в більшості випадків стає неможливим. Пам'ятайте, що UG розуміється як внутрішні інваріантні принципи, які накладаються на всі граматики людських мов.

Граматичне засвоєння потребує закріплення параметризованих принципів до однієї з параметричних можливостей (встановлюючи параметр до однієї з цінностей). На додачу, відповідні інваріантні принципи потребують ілюстрації в граматиці, що розвивається, та специфічні особливості кінцевої мови потрібно вивчати невідривно від неї. Суперечливо, що параметризовані принципи UG, які являють собою тип граматичного знання щодо предмета зрілої зміни, бо вони визначають ті аспекти граматики, які знаходяться на рівні інтерфейсу, де інформація, що передається генетично, перетинається зі знанням, що базується на досвіді. Обговорюється, що, з одного боку, інваріантні принципи залишаються постійно доступними; згідно з цією точкою зору, вони приводяться у дію, якщо структура цільової граматики потрапляє до ракурсу, який розглядається. Специфічні особливості мови повинні вивчатися досвідом, незалежно від лінгвістичного знання з народження, визначеного

принципами UG, це, очевидно, можливо протягом критичного періоду так само, як і після нього.

На основі цих ідей можна змалювати сценарій для засвоєння L2, що дозволяє сформулювати багато гіпотез, що можна протестувати про збіжності та розбіжності між поступовим розвитком білінгвізму та засвоєнням L2. Доступність UG протягом критичного періоду для засвоєння мови має на меті, що параметризовані принципи залишаються доступними та оцінки параметра характеризуються в раніше засвоєній граматиці, яка все ще може бути заснованою на цінностях, що були отримані кінцевою системою. При засвоєнні L2 минулий оптимальний віковий період, варіативні принципи UG можуть спостерігатися протягом процесу засвоєння, якщо ці принципи не співвідносяться з процесом дорослішання та змін. Із повагою до специфічних рис у засвоєнні мови, які не спричинені UG, не повинні виникати значні розбіжності між L1 та L2 з метою введення до процесу засвоєння.

Кількісна різниця між двома типами мовного засвоєння повинна стояти осторонь. Вбачаючи той факт, що такий різновид інформації повинен бути недосяжним, цінність параметрів не активується протягом засвоєння L1 та не може прийматися до уваги. Це можна віднести й до показників, які зовсім не проілюстровані прикладами в попередньо засвоєній мові так само, як і параметричні опції не активуються в граматиці L1. Єдина цінність, до якої показник може бути встановлений в L1, є також досяжною в засвоєнні L2 та може трансформуватися до системи L2, але не може бути «відновлена» у випадку, якщо L1 та L2 відрізняються від окремої цінності показника. Ті, хто вивчають L2, потребують значної мети у звичайному сенсі, іншими словами, індуктивно та методом намагань та помилок у той час, як у розвитку L1 знання тяжіють над досвідом. Таким чином, згідно зі сценарієм, знання L2 є частиною, пов'язаною із принципами UG та частково є результатом вивчення поверхових властивостей цільової мови, воно, насправді, може характеризуватися як гібридна система, про що йшлося вище.

Підводячи підсумки, можна зазначити, що різниця між засвоєнням L1 та L2 полягає в тому, що показове знання граматики засвоюється частково шляхом вводу встановлених показників у мові L1, у той час, як у випадку із L2 стає можливим є тільки вивчення відповідного феномена на поверхні. Ці два механізми засвоєння емпірично розрізняють. Однією з диференційованих особливостей є те, що розвиток граматичних структур L1 керується принципами специфічних завдань, які задає UG. І це відбувається не тільки тому, що з цього виходять певні наслідки, які мають свій розвиток, але й той факт, що вони призводять до повної граматичної компетенції.

До того ж, показники посиляються на абстрактні граматичні особливості, які мотивують наявність великої кількості не пов'язаних між собою феноменів; встановлення особливого значення, однак, призводить до хронологічного одночасного занурення у використання мови дитиною. Вивчаючи L2, з одного боку, вона засвоює ці структури індивідуально, якщо таке взагалі відбувається. Ці та ряд подальших емпіричних характеристик робить можливим розрізняти різні види засвоєння.

Тож дозвольте повернутися до засвоєння L2 дитиною. Було зазначено, що треба очікувати значної різниці порівняно з монолінгвальним та білінгвальним L1 розвитком, бо засвоєння відбувається як білінгвістичний розвиток.

У світлі того, що вже було сказано про роль встановлення причини граматичних показників для засвоєння мови, сьогодні можна запитати про дітей, що вивчають англійську мову до критичного віку, їх англійська є недовступною або викликає в дитини занепокоєння щодо оволодіння L2, що виглядає більше як L1 та L2. Дослідження вказують на покращення мови у дітей у віці 5-10 років, зважаючи на той факт, що деякі зразки емпіричного доказу, зазначеного раніше, можуть бути отримані лише з довготривалих експериментів. Більше того, мало, які дослідження порівнюють дитину L2 із білінгвальним засвоєнням L1; але цей різновид контрасту, що є найбільш красно-

мовним для описів порівняно з L2 із монолінгвальним засвоєнням, підкреслює різницю між тим, що могло б бути завдяки наявності іншої мови.

Порівнюючи це з одночасним засвоєнням білінгвізму (2L1 зL2), така різниця мінімізується та стає гнучкою або різниці спричинені факторами, пов'язаним, що засвоєння L2 дитиною має багато спільного із засвоєнням L2 дорослих з віком учнів. Можна сформулювати попередню гіпотезу. Однак докази свідчать. Це є правдивим через загальновідомі розбіжності між засвоєнням L1 та L2, про яке йшлося раніше, які розглядають первинну стадію та ранні фази засвоєння, види засвоєного витоку були знайдені у тривалих вченнях, варіативність у процесі засвоєння через двох вивчаючих L2, та, менш зрозуміло, неповну граматичну компетенцію. Велика схожість між дитиною та дорослим L2 також підтверджується нестачею якостей, що вказують на параметри більше, ніж на звичайного учня, наприклад, структури пов'язані із специфічним оточенням показника, що не являється протягом однієї й тієї саме структури, але вивчаються окремо з перемінним успіхом.

Висновок, який можна зробити, таким чином, - це скарги на те, що саме послідовне засвоєння білінгвізму витікає в якісні відмінності як про перший мовний розвиток у процесі розвитку мови монолінгвальним та білінгвальним засобом, якщо засвоєння припадає на віковий період. Щодо послідовного засвоєння білінгвізму, десь приблизно у віці між 5 та 10 роками, можна дійсно розглянути, як якщо мовне засвоєння починається в ранньому дитинстві, наприклад, до п'яти років.

Треба підкреслити, що знову та частина знахідок, про які йшлося тут як про важливі, співвідносяться із позитивними результатами досліджень, отриманих шляхом аналізу використання білінгвальної мови, здаються випадковими згідно зі свідченням невроспихологічних та невропсихічних досліджень. Головна ідея полягає в тому, що граматичні структури активують специфічні процеси в мозку та відтворення L1 покладається на церебральну роботу лівої півкулі, якщо мовне засвоєння відбувається в оптимальному ві-

ці. У засвоєнні L2, з іншого боку, увага фокусується на інших і/або додаткових процесах; сприйняття цієї інформації включає роботу інших та/або додаткових частин головного мозку, лівої та правої півкулі та значно відрізняється в окремо взятих випадках. Питання полягає в тому, що саме відбувається у випадку одночасного або послідовного білінгвізму в дитини. Функціональні невральні експерименти, наприклад, показ функціонального магнетичного резонансу (fMRI), показують звичайний анатомічний субстрат та звичайний випадок активації для обох мов, які були засвоєні протягом раннього віку; пізніші білінгвали, з іншого боку, демонструють розділення мов у мозку. Можна зробити висновок, що підвищення активності правої півкулі може спостерігатися, якщо засвоєння мови відбувається після чотирьох років. Разом, хоча потрібно зробити ще додаткові дослідження, особливо з білінгвалами, які користуються мовами одночасно з моменту народження або послідовно протягом раннього дитинства. Тільки якщо друга мова засвоюється в ранньому дитинстві, це скоріше призводить до появи компетенції, подібної до рідної, так само, як і при одночасному засвоєнні білінгвізму з народження. Для додаткового обговорення типів білінгвів див. розділи 1-3, 5, 7-10 та 22; для інших підходів до проблеми у вивченні засвоєння другої мови та білінгвізму див. розділ 5).

ВИСНОВКИ

Дитина-білінгвал привертає до себе увагу великої кількості науковців, особливо протягом останніх 25 років. Один головний результат цих досліджень полягає у встановленні здатності дитячого сприйняття двох або більше мов від народження, розрізняти граматичні системи їх мов із самого початку та без особливих зусиль. Допоміжний курс засвоєння проходить ті саме стадії, що і в дітях-монолінгвах. Загальний рівень засвоєння кожної мови також порівнюється з таким саме в монолінгвалів, іншими словами, його порівнюють із тим, що вважається нормою. Можна дійти висновку про те, що білінг-

вальне засвоєння якісно не відрізняється від розвитку першої мови монолінгва та призводить до такої саме граматичної компетенції. Це не означає, однак, що білінгвальна дитина – це два монолінгви в одній особі.

Білінгвали розвивають здібності та навички використання кожної з їх мов; це включає в себе здатність перемикання з мови на мову. Треба зазначити, що це співвідноситься з одночасним засвоєнням білінгвізму від народження. Увага до засвоєння білінгвізму картина більш-менш зрозуміла. Існує переконливий доказ на користь критичної гіпотези, згідно з якою засвоєння подальшої мови вище оптимального віку призведе до достатніх відмінностей у процесі засвоєння так само, як і набуте граматичне знання.

З одного боку, стурбованість із приводу можливих проблем у білінгвалів хотіли виявити вчителі. З іншого боку, ці результати мають імплікації для лінгвістичних теорій, які треба брати до уваги.

Бібліографічні посилання

1. Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss, pp. 13–40. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
2. Brown, R. (1973). A first language. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. De Houwer, A. (1990). The acquisition of two languages from birth: A case study. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
4. Deuchar, M. and Quay, S. (2000). Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study. Oxford: Oxford University Press.
5. Döpke, S. (1992). One Parent - One Language: An Interactional Approach. Amsterdam: John Benjamins.
6. Gawlitzek-Maiwald, I. and Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 34, 901-26.
7. Genesee, F. (1989). Early bilingual development, one language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161-79.
8. Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolin-

- guals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
9. Grosjean, F. (1999). The bilinguals language modes. In J. L. Nicol (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, pp. 1-25. Oxford: Blackwell.
 10. Hyltenstam, K. and Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in second language acquisition. In C. Doughty and M. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
 11. Köppe, R. (1996). Language differentiation in bilingual children: The development of grammatical and pragmatic competence. *Linguistics*, 34, 927-54.
 12. Köppe, R. and Meisel, J. M. (1995). Code-switching in bilingual first language acquisition. In L. Milroy and P. Muysken (eds.), *One Speaker Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, pp. 276–301. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 - language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-26.
 13. Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
 14. Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York.
 15. Leopold, W. F. (1939/49). *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*, 4 vols. Evanston, IL: Northwestern University Press. (New York: AMS Press, 1970.).
 16. Meisel, J. M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam and L. Obler (eds.).
 17. Meisel, J. M. (ed.) (1990). *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht: Foris.
 18. Meisel, J. M. (ed.) (1994). *Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development*. Amsterdam: John Benjamins.
 19. Müller, N. and Hulk, A. (2001). Crosslinguistic influence in bilingual acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 1/21.
 20. Paradis, J. and Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or independent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18.
 21. Poplack, S. (1980). Sometimes I start a sentence in English Y TERMINO EN

- ESPAÑOL: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- 22.Quay, S. (1995). The bilingual lexicon: Implications for studies of language: The Bilingual Child 113 choice. *Journal of Child Language*, 22, 369-387.
- 23.Ronjat, J. (1913). *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*. [The development of language in a bilingual child.] - Paris: Librairie Ancienne H. Champion.
- 24.Schlyter, S. (1993). The weaker language in bilingual Swedish-French children. In K. Hyltenstam and A. Viberg (eds.). *Progression and Regression In Language: Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*, pp. 289-308. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИЙ РОЗУМ

Трейсі Токухама-Еспіноза

ВСТУП

Я колись чула про куховарську книгу, яка була написана фізиком. Він міг не мати витонченого відчуття смаку, але мав виняткове відчуття часу. Він виклав цілі меню на основі точного часу, коли кожен інгредієнт кожної страви має бути доданий, щоб усе вийшло гарячим вчасно. Основна страва була гарячою, суфле було гарячим, вино було охолодженим, салат хрустким. Велика концепція, чи не так? Те, що наразі сприяє гарному застосуванню науки! Для тих батьків, які цікавляться наукою у сфері виховання мультилінгвальних дітей, я написала наступний розділ, який пояснює неврологічні, лінгвістичні, психологічні та педагогічні засади моєї теорії. Я спробувала дати точне пояснення, щоб не бути занадто «різноманітною» в термінології. Я сподіваюся, ви знайдете його апетитним.

МОЖЛИВА РОЛЬ СТАТІ В ОПАНУВАННІ МОВИ

Коли моя друга дитина, Габріель, виявив ознаки того, що він повільніший, ніж його сестра на однакових етапах засвоєння мови, я почала проглядати свою полицю дитячих книг у пошуках відповіді. Чому Наталі мала набір зі 109 слів у постійному використанні у двадцять два місяці, а Габріель лише кілька десятків? Чому він відмовився говорити іспанською взагалі й використовує лише англійську? Як зазначено вище, я прийшла з цим занепокоєнням до лікарів і вони всі поставили великий знак «стоп» моїм скаргам і порівнянням, які, як я потім дізналася, були марними. Ніколи не порівнюйте дітей перед педіатром або перед самими дітьми, відтоді я винесла мій урок. Лікарі бачили так багато випадків, так багато «норм» і так багато винятків з правил, що вони не бачать нічого поганого з братом і сестрою, які є як чорне та біле. Навіть якщо вони можуть народитися в тій же сім'ї у тих же батьків, вони є

індивідами зі своїм набором генів, своїми власними здібностями або їх відсутністю та своїм власним життєвим досвідом, які формують їх особистості. І врешті-решт, вони сказали, що *він хлопчик*.

Дослідження за дослідженням показали, що хлопчики починають говорити пізніше, ніж дівчатка в середньому і є менш багатослівними протягом усього свого життя, ніж їх опоненти-жінки. Той факт, що Габріель говорив менше, ніж його старша сестра, був «аксіомою» в очах лікарів. Що це говорить нам про оцінку наших очікувань, викладаючи другу мову хлопчикам у порівнянні з дівчатками? В основному, надати цьому час. Як уже згадувалося раніше, хоча хлопчики починають говорити пізніше, ніж дівчатка, вони наздоганяють їх у плані лексики, синтаксису та граматики до початкової школи, але чоловіки будуть менш багатослівними упродовж усього їхнього життя.

І хлопчики, і дівчатка, здається, використовують свій мозок по-різному, коли користуються мовами. Як згадувалося раніше, якщо ви правша, то ліва півкуля домінує (чоловік або жінка), ваш мовний центр розташований у лівій лобовій і тім'яній долях. Цікаве дослідження, здійснене Крістін Горман (1995), показало, якщо чоловіки «відносять мову до лівої півкулі, недавні МРТ (магнітно-резонансні томографії) показують, що жінки використовують обидві півкулі при обробці словесного обміну». Зображення МРТ демонструють, як мовна площа лівої півкулі чоловіків «засвічувалася», відповідаючи на запитання, але лише в дуже маленькій і окресленій ділянці. Томографії жінок показали, як реагують і ліва, і права півкулі, відповідаючи на запитання. Чому так? Інші дослідження демонструють, що жінки «приймають» більше інформації при спілкуванні, наприклад, вираз обличчя, мова тіла і тон голосу (розташовані в правій півкулі), тоді як чоловіки зосереджуються в основному на змісті того, що було сказано (ліва півкуля). Вчені кажуть, що в обох системах є переваги. Можливо, чоловіки можуть краще сконцентруватися на деталях і точності відповіді на те, що сказано, з мінімумом слів, тоді

як жінки мають краще загальне відчуття всього повідомлення, що передається, і почуття, що стоїть за ним. Проте інші дослідження виміряли кількість слів і висловів, відтворених маленькими дітьми (від трьох до п'яти років) у грі. Було встановлено, що маленькі дівчатка розповідають протягом усієї гри й говорять майже весь час. Хлопчики говорили на шістдесят відсотків менше, ніж дівчатка, і від сорока до п'ятдесяти відсотків того, що вони промовляли, було не словами (звуки тварин, сигнали автомобілів, свистки поїзда тощо). Ці кілька прикладів наведено, щоб розкрити читачеві думку, що чоловіки і жінки підходять до мови з різних точок (або принаймні різних частин мозку) і, можливо, також підходять до вивчення іноземних мов з різних точок зору. Ця інформація про праву-ліву півкулі приводить нас до іншої сфери, в якій деякі з тих, хто вивчає мову, відрізняються від інших.

МОЖЛИВА РОЛЬ ЛЮДСЬКОЇ РУКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОВИ

Ця остання особливість ще має бути доведена, але її варто враховувати, тому що очевидність щодо її користі зростає щодня. Рука загалом відображає домінування правої або лівої півкулі. Більшість людей, які роблять усе правою рукою, мають домінуючу ліву півкулю (дев'яносто п'ять відсотків), і їх основний мовний центр розташований у лівій лобовій і тім'яній долях. Близько тридцяти відсотків лівшів у світі мають домінуючу праву півкулю або є дводомінантами, а це означає, що вони використовують свої півкулі однаково, сімдесят відсотків з домінуючою лівою півкулею – саме правші (Шпрінгер і Дойч 1989; Рестак 1984; Май 1998).

Мозок дуже схожий на волоський горіх, розділений навпіл полосою волокон. Обидві сторони мозку, ліва та права півкулі, працюють як єдине ціле, але «спеціалізуються» на своїх функціях. Загалом, для більшості населення світу ліва півкуля є місцезнаходженням логічного мислення, обґрунтування та мовних здібностей. Права півкуля включає зорово-просторову здатність, музику та загальну творчість.

Дослідження мультилінгвів показує, що ті, хто говорить понад однією мовою, більше залежать від їх правої півкулі для обробки мови. Чи матиме вплив удосконалення правої півкулі на вивчення другої мови, на інші функції правої півкулі?

Ліва

- Розмовна мова
- Письмова мова
- Навички логіки/обґрунтування
- Математичні/кількісні навички
- Наукові навички
- Аргументація
- Музика (твір)

Права

- Мова тіла
- Інтерпретація виразів обличчя
- Просторові навички (головоломки, маніпуляції геометричних фігур, шаблони, схеми)
- Музика (спів)
- Мистецтво
- Прозорливість
- Уява

У більшості звичайних суб'єктів правила семантики (фактична структура відповідного речення), як правило, знаходиться в лівій півкулі, а просодія (емоційний тон, пов'язаний з пропозицією) знаходиться в правій півкулі. Людина втрачає здатність говорити відповідними реченнями (порядок слів, вибір лексики, відповідна вимова), коли виникає інсульт у лівій півкулі. Людина втрачає здатність змінювати інтонацію та розрізнявати різні голоси (іронія, сарказм, недовіра, гнів), коли виникає інсульт у правій півкулі. Чи може це означати, що здорові білінгви мають можливість підвищеної просодії через підвищене використання мовної частини правої півкулі? Це цікава перспектива. Чи існують інші здібності, пов'язані з правою півкулею, які показують підвищену активність через мультилінгвізм?

ТВОРЧІСТЬ І МУЛЬТИЛІНГВИ

Дослідження білінгвізму та дивергентного мислення, проведене в Канаді, Сполучених Штатах, Ірландії, Мексиці, Сингапурі показує, що люди з більшою кількістю мов були більш творчими у своєму вирішенні проблем. Л. А. Рікардіеллі запропонувала зв'язок творчість-мова, а також навела численні приклади, які підтримують її гіпотезу (Рікардіеллі 1992). Здавалося б логічним, однак, припустити, що, коли права півкуля включає творчість і якщо мультилінгви використовують свою праву півкулю більше, то вони повинні бути більш творчими. Як було виявлено, білінгви – більш «гнучкі» у своєму мисленні й показали більшу «оригінальність» у своїх інтерпретаціях.

Наташа Львович у своїй книзі *Мультилінгвальна сутність* пише про її власну підвищену *синестезію* – здатність пригадувати слова, «думаючи про їх кольори або уявляючи їх таким, що висять у повітрі, тим часом вивчаючи їх форму, гладкість, положення в просторі або відчуття на дотик» (1997:14). Прикладом того, як Львович приписує кольори та форми, можуть бути дні тижня: «Французькою *Lundi* – блідий портулак; російською *Понедельник* – сіруватий і тьмянний; і *Monday* – в оранжево-червоно-коричневій гамі» (12). Чи кращі мультилінгви в цьому типі уявлення? Чи є цей тип мнемонічного прийому «природним» для мультилінгвів? Або чи є здатність розрізняти подібні позначки (*Monday = Lundi = Понедельник*) необхідністю для розуму мультилінгва, який таким чином буде використовувати колір або текстуру, або форму, як допоміжні засоби в їх розрізненні?

Ще одна сильна сторона правої півкулі – в просторовій здібності. Дослідження показало, що поліглоти – кращі у візуальних головоломках. Вони можуть побачити двох осіб, які цілуються один з одним, на картині з двома вазами. Вони – кращі в баченні зображення літньої жінки, вигравіюваного на комірці молодой жінки. Вони можуть уявити собі рух форм у просторі та можуть сказати, яка форма може бути успішно накладена на іншу. Чи це обов'язково означає, що мультилінгвальність і просторові навички йдуть по-

руч? Чи це означає, що удосконалення одного покращує інше?

Чи є якісь помітні відмінності в тому, як правші та лівші вивчають другу мову? Наскільки мені відомо – ні, але питання, що залишаються, відносяться до структури мозку й зі зміною в структурі можуть прийти зміни туди, де локалізована друга мова. Досвідчене око може визначити стать і якою рукою людина робить усе краще, дивлячись на його або її розумові здібності. І ручне застосування, і стать людини змінюють розмір і, певною мірою, форму важливих частин у мозку, тим самим роблячи легким для досвідченого ока дізнатися щось про людину, просто дивлячись на його або її розумові здібності. Питання домінування півкулі є важливим для обговорення того, як діти вивчають мови, бо це може допомогти нам дізнатися, чому деякі діти опановують мови легше, ніж інші. Десь між вісьмома з половиною та десятьма з половиною відсотками населення світу – лівші. Багато з цих людей мають свої сфери основної мови, розташовані в їх правій півкулі або є домінантами двох півкуль. Чи це населення вивчає мови по-іншому? Чи є зв'язок між цими приблизно десятьма відсотками населення й тими, хто має вищу здібність до мов? Однак ми не знаємо, чи це буде зручним співвідношенням. Особисто я вважаю це захопливим, оскільки моя здібна дочка-лівша, з надзвичайно орієнтованою правою півкулею, завжди вражає мене, коли справа доходить і до мови, і до творчості. Така ідея – як тривалий запах щойно спеченого шоколадного торта, коли у вас порожній шлунок, ви бажаєте переслідувати його наосліп, хоч розумієте, що це може бути не добре для вас. Зараз досить сказати, що більшість правшів мають свої другі мови в правій півкулі, але картина змішана, коли дивимося на лівшів (див. мал. 1). Чи краща одна група в іноземних мовах, ніж інша? Ніхто не знає напевно. Чи є взаємозв'язок між здібностями та домінуванням півкулі? Ми також не знаємо з упевненістю. Однак це ідеї, яким варто слідувати в найближчі роки, оскільки все більше і більше досліджень проводиться в цій галузі.

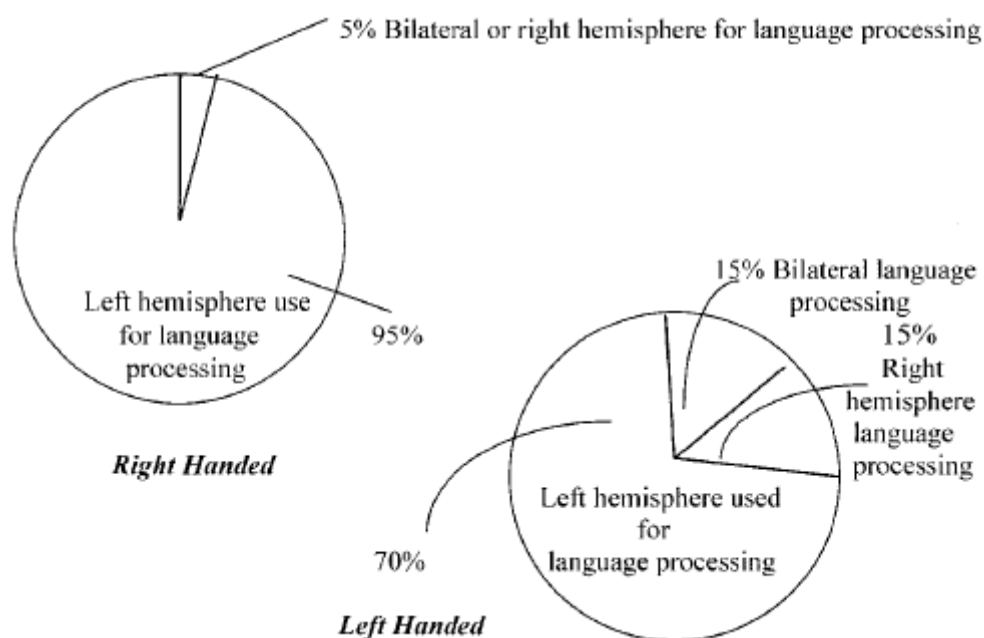
Тепер переходимо до огляду мультилінгвального розуму.

МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИЙ РОЗУМ

Як ми побачили в попередній частині, хотілось би сказати, що існує «правильний» шлях, щоб займатися допомогою дітям з мультлінгвальними навичками, але кожна сім'я повинна оцінити себе самостійно, щоб побачити, як кожний «інгредієнт» вимірюється в окремому випадку. Одна річ, яку можна сказати про всі випадки, це те, що вік вашої дитини є чинником, який впливає на те, як вона займається вивченням мови. Далі перейдемо до неврологічних основ цього твердження.

Мал. 1

Правші порівняно з лівшами



Правші

5% Двостороння або права півкуля для обробки мови

95% Використання правої півкулі для обробки мови

Лівші

15% Двостороння обробка мови

15% Обробка мови правою півкулею

70% Використана права півкуля для обробки мови

Колись вважали, що коли діти зазнавали впливу другої мови до своїх

підліткових років (Пенфілд і Робертс, 1959), вони вільно володіли мовою. Так багато винятків несподівано з'явилося тому, що вік був знижений до двох (Ленненберг, 1967). Сьогодні деякі сучасні неврологи заявляють, що реальне обмеження – лише з семи до дев'яти місяців (Веркер, 1997). Як можуть всі ці роки дійсно бути «скороченими» для вивчення мови? Я вважаю, що значна частина відповіді, яка об'єднує попередню роботу цих дослідників, полягає у Вікнах Можливості, що мозок пропонує нам при вивченні іноземної мови. Є різні віки, коли мозок краще підготовлений отримувати іноземну мову успішно.

МОЗОК І МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІ ДІТИ

Щоб збалансувати свій ентузіазм з цієї теми, справедливо почати з попередження. Д-р Марк Грінберг (1997) з Гарвардського університету поставив дуже інтригуюче питання: Якщо обличчя різні, чому структура мозку ні? Навіть якщо кожен з нас має два ока і два вуха, ніс і рот, наші обличчя відрізняються. Так чому б і не наші мізки? І оскільки обличчя кожної людини відрізняється від інших, існують навіть тонші відмінності у двох половинах того ж обличчя кожної особи. Якщо ви проведете лінію через середину носа й уважно подивитесь, ви побачите, що половинки не є дзеркальними відображеннями одна одної (ось чому маємо «хорошу» сторону). Це наводить на думку про «жорсткі факти», на яких засновуємо наші знання про мозок. Оскільки більша частина доказів, виявлених у цій галузі, ґрунтується на чоловіках-правшах, які були жертвами інсульту, велика кількість людей не підпадають під представлені випадки. Це включає маленьких дітей як одномовних, так і мультилінгвальних. Чинники віку, статі і навіть праворукості та ліворукості, що відображає півкульне домінування в мозку й розміщення мовного центру, здебільшого кидають виклик нашій здатності до узагальнення.

Більшість людей у світі – правші (від вісімдесяти дев'яти до дев'яноста трьох відсотків у всьому світі), і лише сорок дев'ять відсотків – чоловіки. Бі-

льшість жертв інсульту, які складають сукупність доказів, - це одномовні дорослі чоловіки. Молоді жінки-лівші, як моя дочка, наприклад, можуть або не можуть мати центр мови, розташований у тих самих частинах, як показує дослідження. Імовірності подібностей більше, ніж тонких відмінностей (як носи на нашому обличчі, які роблять те ж саме, вони просто виглядають трохи по-іншому, ніж у нашого сусіда), так що має сенс дослідити далі те, що відомо на сьогодні про мозкову структуру. Тепер погляньмо на те, як мозок та мова функціонують у мультилінгвів загалом.

ПРИРОДА ТА ВИХОВАННЯ У МОВНОМУ РОЗВИТКУ

Кожна дитина народжується з набором числа нейронів (близько 100 млрд.), які відповідають за її генетику; по суті, вона отримує те, що дають їй її батьки (Рестак, 1984; Май, 1998). Те, що вона робить з тими нейронами, є частиною виховання цього біологічно-природного супу. Сполучення, створені між цими клітинами (нейронами), або *синапси*, що утворюються, залежать від досвіду спілкування дитини зі світом.

Уявіть, що всі окремі клітини, які складають мозок вашої дитини, як небо в ясну осінню ніч з незліченною кількістю зірок. Тепер спробуйте уявити лінію від однієї клітини до іншої або від однієї зірки до іншої. Ці сполуки між клітинами (зірками) є синапсами, і залежно від того, скільки синапсів формується, ви можете навчатися та пам'ятати речі. Приблизно п'ятдесят трильйонів синапсів формуються під час народження, зростаючи до 1000 трильйонів протягом перших кількох місяців життя. Як це зростання відбувається так швидко? Кожен маленький життєвий досвід формує сполучення або підсилює вже наявне. Коли Джонні бачить кішку, наприклад, і ми називаємо її «кішкою», утворюється сполучення (синапс), або, скоріше, кілька сполук. Чому кілька? Тому що синапси створюються при візуальному стимулі самої кішки, слуховий стимул слова «кішка», звук «няв», той факт, що вона має м'яку шерсть, що вона відноситься до категорії інших чотирилапих тварин і

що вона любить переслідувати птахів і їсти рибу - все це утворює різні сполуки в мозку. За аналогією створюються мовні сполуки або синапси.

Коли дитині дев'ять місяців, відбувається вироблення довших сполук, які є не просто синаптичними (одна клітина до однієї клітини), а, скоріше, групи клітин до груп клітин. Замість купи незв'язаних клітин у сполученнях з іншими незв'язаними клітинами, тепер маємо сполучення між групами клітин, які спеціалізуються на конкретних галузях (клітини головного мозку для фізичного руху, клітини головного мозку для емоцій, клітини головного мозку для музики). Ці довші сполучення – те, що створює так звану *ізоляцію мієліну* в мозку, який значною мірою визначає швидкість, з якою передається інформація. Чим міцніші сполучення, тим більша ізоляція мієліну, тим швидше він здатний відтворювати інформацію, що зберігається в мозку.

Багато хороших учителів, напевно, вже говорили вам, що чим більша кількість способів, якими ви розміщуєте інформацію у вашій голові, тим легше її буде відтворити. Якщо ви дізнаєтеся про кішку, як тварину, як істоту, що говорить «няв», як чотирилапу з кігтями, яка має м'яку шерсть тощо, ви, швидше за все, пригадаєте це наступного разу, коли побачите її, ніж якщо ви дізнаєтеся про неї одним шляхом (вказуючи на зображення кішки в книзі і називаючи її «кішка», наприклад). Це правильно для будь-якого типу навчання. Тому вчити дитину слову іноземною мовою, просто перекладаючи, це далеко не так ефективно, як пов'язувати слово з улюбленим вихователем (емоційна прив'язаність), промовляти слово вголос (словесна, м'язова), розігрувати сцену в грі, використовуючи слово (кінестетична, творча), писати слово (моторна координація), читати слово (візуальна), зображувати значення слова (творча) або використовувати слово в пісні (музична), або в уявній грі. Кожен з цих видів діяльності допомагає віднести «кішку» до більшої кількості «категорій» у мозку так, що коли будемо шукати «кішку» наступного разу, наші шанси швидко знайти її поліпшуються. Це як мені справді треба знайти мої сині шкарпетки вранці. Якщо я поклала пару синіх шкарпеток у

кожну з шухляд мого комоду минулої ночі, я не маю йти точно до «правої» шухляди, тому що сині шкарпетки зберігаються в кожній з них, що робить мій пошук простішим. Якщо мову вивчають різними способами, ми, насамперед, пам'ятатимемо її під час використання одного методу.

КОРОТКА ІСТОРІЯ МОЗКУ ТА ПОЛІГЛОТІВ

Цікаво відзначити, що більшість з того, що відомо на сьогоднішній день про мозок, з'явилося лише в останні кілька десятиліть. Якщо мозок був цікавим для філософів і лікарів протягом тисяч років, то інструменти для вимірювання діяльності мозку були досить обмежені до другої половини цього століття.

Не раніше ніж у другому столітті н.е. були спроби зрозуміти цей складний орган, але прогрес був повільним (Див. мал. 2). Інформація про структуру мозку залишалася досить застійною до 1600-х років, коли загальні принципи функції мозку були зібрані при вивченні мізків після смерті. У 1664 році Томас Уїлліс опублікував *Анатомію Мозку*, яка була ілюстрована архітектором сером Крістофером Реном, зображуючи складні деталі структури мозку звичайної людини. Однак, знання точної роботи мозку все ще залишалося загадкою. Франц Джозеф Галль зважився заявити, що нерівності, опуклості та поглиблення, знайдені на черепі кожної людини, можуть пояснити розумові сили та слабкості в його «науці» френології. Але це було не раніше початку 1820-х років, коли знання про електричні імпульси в головному мозку та їх зв'язок з їхніми сферами діяльності були виміряні першим гальванометром (який передував нинішній ЕЕГ або електроенцефалограмі). На початку 1900-х найменша одиниця мозку, нейрон, та сполучення між нейронами були виявлені Сантьяго Рамон-і-Кахалем. Це вказало світові, що не розмір мозку (не нерівності та опуклості на черепі) вказують, що навчання відбулося, а кількість сполук між частинами мозку. Зрештою, після смерті було виявлено, що мозок Ейнштейна насправді був менше середнього для

людини його розміру, показуючи, що не лише розмір зміцнює сполуки між групами нейронів. Однак Ейнштейн зробив більше сполук між нейронами у своєму мозку, ніж пересічна людина. Його мозок показав нам, що набагато більше значення, ніж розмір, мають кількість складок і «сіра речовина», створені сполуками між нейронами.

У 1940-х і 1950-х роках ми почали отримувати уявлення про те, як різні частини мозку пов'язані з різними спогадами та навичками за допомогою електричної стимуляції Пенфілда мізків свідомих пацієнтів, які перенесли операцію. Розмістивши електрод на одній частині мозку, було встановлено, що пацієнт пригадав специфічні запахи кухні дитинства. При розміщенні в іншому місці, пацієнт пригадав би точні слова розмови, що відбулася кілька років тому.

Малюнок 2

Коротка Історія Мозку та Поліглотів (Токухама-Еспіноса)

Друге століття н.е.	Гален, грецький лікар, який вивчав структуру мозку шляхом розтину сільськогосподарських тварин і мавп.
1600-і роки	Загальні принципи організації мозку, отримані з мізків після смерті.
1664	Томас Уїлліс опублікував <i>Cerebri Anatome</i> (Анатомія Мозку), ілюстровану сером Крістофером Реном
1780-ті роки	Франц Джозеф Галль – френологія

1820-ті роки	Перший гальванометр, попередник ЕЕГ
1890-1906	Сантьяго Рамон-і-Кахаль визначив нейрон як індивідуум, а «прогалини» між ними були позначені як синапси. Вільям Джеймс. Батько Психології.
1930-ті та 1940-ві роки	Мозок як «телефонний комутатор»
1940-ві та 1950-ті роки	Уайлдер Пенфілд, електрична стимуляція пацієнтів, які зазнали нейрохірургії.
1960	Олександр Лурія (пам'ять), Роджер В. Сперрі, Майкл С. Газзаніга (мозолисте тіло).
1976	Доктор Х. Х. Корнхубер зареєстрував сигнали ЕЕГ (електроенцефалограма) від здорових добровольців.
1980-ті роки	Мозок як «комп'ютер». Томографічне сканування (Комп'ютерна Осьова Томографія) – нерухомий мозок, зручний для локалізації пухлин тощо. ПЕТ (позитронно-емісійна томографія) – Вимірює активність мозку

Додаткові переваги ЕЕГ:

ВЕАМ (Відображення Електричної Активності Мозку) – Кольорові зображення електричного руху

ВЗІ (Відображення Значущої Ймовірності) – знаходить точне місце походження

1990-ті роки

Покращення у зображенні (тривимірне, в режимі реального часу і акцент на здорових випробовуваних).

Поточні Факти Мозку (Mai, 1998)

- Існує близько 10-100 мільярдів нейронів.
- Сполучення між цими нейронами – електричні та хімічні.
- Кожен з цих нейронів може мати понад тисячу синапсів (точок дотику між нервовими клітинами), тобто це дорівнює 10 – 100 трильйонам синапсів у мозку.

Такі вияви дали підтримку здогаду, що нічого ніколи не забувається, це все питання про те, як легко відновити спогади (Пенфілд, 1959).

До 1960 почалися роботи з «картування» мозку повною мірою. Але чим більше роботи було проведено, тим, здавалося, складніше завдання з'являлося. Відмінності між людьми з домінуючою лівою півкулею та людьми з домінуючою правою півкулею стали більш очевидними. Роль колись трохи визнаної правої півкулі стала ідеалізованою. Навчання думати «з правого боку мозку» увійшло у моду в 1980-х роках і залишається таким донині. Лише з кінця 1970-х і початку 1980-х, однак, дослідники мали інструменти, щоб почати вивчення мізків здорових людей. До цього моменту більша частина інформації, отриманої про мозок, з'являлася або від жертв інсульту або від проблемних пацієнтів, які перенесли операцію через недуги, такі як епі-

лепсія. Але в 1976 році, д-р Х. Х. Корнхубер, німецький нейрофізіолог, записав показання ЕЕГ здорових добровольців (Рестак, 1984: 83-84), створюючи умови для абсолютно нової ери дослідження мозку.

З 1980-х років загальне використання таких машин, які можуть оцінити людський мозок в різних формах, зробило свій внесок у наше щоденне накопичення знань. Томографічне сканування (Комп'ютерна Осьова Томографія) була введена в цей час, що забезпечило чудову візуалізацію нерухомих мізків, допомагаючи локалізувати пухлини, наприклад. ПЕТ (позитронно-емісійна томографія), з іншого боку, вимірює активність мозку, тому за мізками можна було спостерігати під час завершення визначеного завдання.

Дві додаткові переваги ЕЕГ включали ВЕАМ (Відображення Електричної Активності Мозку), яке забезпечувало кольорові зображення електричного руху, та ВЗІ (Відображення Значущої Ймовірності), яке могло знайти точну точку походження електричного запалу нейронів. Ці два механізми дозволили визначити з більшою точністю, яка частина мозку функціонувала, з яким завданням. У 1990-х роках були великі позитивні зрушення в якості зображень, які ці механізми можуть створити (тривимірне, в реальному часі й акцент на здорових випробовуваних), а це означає, що не лише точність поліпшувалася, але й зображення.

МИНУЛІ ТА ТЕПЕРІШНІ УЯВЛЕННЯ ПРО МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИЙ РОЗУМ

Оскільки зріс вимір психічних процесів, пов'язаних з оволодінням мовою, прогрес в іншій галузі привів до підвищеної зацікавленості в мультилінгвах. Після Другої світової війни не дуже характерним для сімей було переміщення за кордон, для дипломатичних місій бути в стількох різних народах або для кількох мов загалом мати таке центральне значення в житті стількох людей. З сьогоденнішніми глобальними потребами, однак, дослідження про мультилінгвів знаходяться на підйомі.

Коментарі щодо мультилінгвів та їхні мізки були рідкісними в медичному співтоваристві до 1950-х років. Одна з перших публікацій, зосереджених на мультилінгвальному мозку, з'явилися від У. Пенфілда та Л. Робертса в 1959. Вони заявили в *Механізмах Мовлення та Мозку*, що не раніше, ніж «з дев'яти до дванадцяти» дитина може вивчити «дві або три мови так само легко, як одну». В 1967 Е. Ленненберг написав у *Біологічних Основах Мови*, що існує «біологічно критичний період» для вивчення другої мови «між двома і близько 13 роками».

Лише з кінця 1970-х років проводилися справжні експерименти та були задокументовані емпіричні висновки, пов'язані з мізками мультилінгвів. Захопливі дослідження в 1978 році були проведені Джорджем Оджеманном та Гаррі Уїтакером над «Теорією Окремого Представництва», про яку вони звітували в *Білінгвальному Мозку*, в *Архівах Неврології*, 35. Ця робота встановила, що насправді існують різні частини мозку, відповідальні за різні мови, але які мають точку перекриття. М. Л. Альберт і Л. Облер розширили цю «Гіпотезу Подвійної Системи» в *Білінгвальному Мозку: Нейропсихологічні та Нейролінгвістичні Аспекти Білінгвізму*, рік по тому. Лорейн Облер представила зростаючу важливість «Участі правої півкулі в опануванні другої мови» (Альберт і Облер, 1979). Вона написала, що права півкуля насправді відіграє набагато більшу роль в опануванні мовою, ніж вважали раніше. Коли інсульт трапляється в правій півкулі суб'єкта, білінгви імовірно страждатимуть від втрати мови, ніж монолінгви. Фред Джінесі та його колеги також показали аналогічні результати у своїх експериментах у 1978 році.

У 1980 році Лінда Геллоуей додала захопливе дослідження до роботи Параді (Параді, 1983) про знавця сімох мов, який страждав від афазії після інсульту. Її робота підтвердила, що мови, вивчені в різні моменти в житті людини, були розташовані в різних долях мозку. Мішель Параді сам задокументував усі відомі випадки афазії поліглотів з 1843 до початку 1980-х років і підтвердив, що втрата мови відрізнялася залежно від того, коли була вивчена

мова.

Найсучасніше дослідження в галузі неврології та лінгвістики пропонує нам нові докази, що діти можуть народитися з вродженою здатністю вивчати будь-яку кількість мов, але вона зменшується з часом. Як уже згадувалося, коли ми вперше представили Перше Вікно Можливості, у 1997 Джанет Веркер визначила ключові моменти, коли діти можуть розрізняти «чужі» звуки та показала, як ця здатність втрачається з часом. Ліла Гляйтман і Елісса Ньюпорт удосконалили наші знання про «віхи нормального розвитку мови», які визначили параметри мовної здатності в дітей (1995). У 1997 році Джон Х. Шуман показав неврологічно, як емоційна пам'ять впливає на вивчення другої мови в *Нейробіології Афекту в Мові*. Цей додатковий елемент приніс сучасні знання про те, як вивчаються мови і які долі мозку залучені до нової висоти.

СТРУКТУРА МОЗКУ В УСІХ ТРЬОХ ВІКНАХ МОЖЛИВОСТІ

Є сім основних частин мозку, пов'язаних з виробництвом і прийомом мови в монолінгвів, і дві додаткові частини, пов'язані з мотивацією або впливом розвитку другої мови. Ці дев'ять частин мозку відображають те, що відомо на сьогодні про породження мови, прийом і використання мультилінгвами. Як може ця інформація служити нам, батькам мультилінгвальних дітей? Знання, про те, що існують різні ділянки мозку, пов'язані з говорінням, слуханням, читанням і письмом, дозволяє нам розуміти складнощі досягнення мультилінгвізму та дає нам розуміння того, чому деякі діти досягають усного білінгвізму, але не навичок грамотності. Знаючи, що існують особливі зони мозку, пов'язані з мотивацією, і що на них можна впливати як позитивно, так і негативно, також спрямовує нас. Розуміння того, що мотивація є сферою, на яку ми можемо впливати типами переживань, які ми дозволяємо нашим дітям вдома, дає нам певний контроль над процесом оволодіння мовою.

Чому нас можуть навчити одномовні жертви інсульту?

До 1978 року неврологи не досліджували здоровий білінгвальний мозок. До цього моменту вся інформація, що ми мали про мозок, приходила від пацієнтів, які перенесли інсульт з «пошкодженими» мізками, або тих, які перенесли операцію для лікування епілепсії. Все, чому навчили ці нещасні випадки світ, було безцінним, оскільки різні типи втрати мови були задокументовані. Говард Гарднер у *Зруйнованому Розумі* (1975) перерахував різні види афазії або втрати мови, яка була викликана інсультами в жертв, яких він доглядав у Дослідницькому Центрі Афазії Клінічної лікарні Адміністрації Бостона. Більше дев'яноста п'яти відсотків випадків афазії траплялися у хворих з пошкодженням лівої півкулі (Гешвінд, 1997). «Різновиди афазії утворюють захопливий клас розладів», хоча часто трагічно бачити їх страждання, пише Гарднер (1975:28). Перефразовуючи Гарднера, і, за його спостереженнями, жертви інсульту можуть бути згруповані як такі, що:

1. розуміють досить добре, все ще можуть говорити лише короткими, еліптичними фразами, позбавленими «маленьких» частин мови;
2. мають лише мінімальне розуміння, ще можуть говорити дуже довго на синтаксично багатому, але часто безглуздому жаргоні;
3. повторюють все, не розуміючи, що вони говорять;
4. володіють усією мовною функцією, крім повторення;
5. страждають від травми «чистої алексії» задніх відділів мозку, а це означає, що жертва не може читати друковані матеріали, тоді як зорове сприйняття є нормальним для всього, крім слів. Як не дивно, хтось з цією афазією може писати, але не читати своє власне письмо (Гарднер 1975:16).

Додайте до цих п'яти частин (визначених п'ятьма типами афазії вище) дві інші, пов'язані з обробкою мови: слухову кору (6) для здатності слухання та додаткову долю, пов'язану з читанням (7), які були виявлені у випадках японських жертв інсульту. Ця додаткова зона для читання встановлює різницю між мовами латинського алфавіту і піктограмами. Суміко Сасанума

(1975:369-383) показав, що в японських пацієнтів, пошкодження лівої півкулі призвели до втрати *кани*, яка дорівнює англійському, латинському алфавіту. Аналогічне пошкодження лівої півкулі в носіїв англійської мови призвело до неможливості читання. Але оскільки *кандзі* є візуально залежними *та* мають кілька звуків, які можуть відповідати одному символу залежно від контексту, пошкодження *правої* півкулі може призвести до його втрати в носіїв японської мови. Отже, письмові системи, засновані на піктограмах, які містяться в китайській або японській, знаходяться в іншій долі мозку.

ЧАСТИНИ МОЗКУ, ВІДПОВІДАЛЬНІ ЗА МОВУ

Загалом, сім ділянок головного мозку, можна сказати, беруть участь в обробці мови в монолінгвів у всьому світі. Ці сім доль приблизно такі самі, як було визначено понад 100 років тому Карлом Верніке (1874). Вони докладно описані в роботі нейробіолога Нормана Гешвінда з Гарвардського університету зі «Спеціалізацій Мозку Людини». Нижче подано приблизне узагальнення цього.

Говоріння, слухання, читання та письмо в мозку

Говоріння

Базова структура мовлення виникає в зоні *Верніке* (в лівій скроневій долі). Потім передається через дугоподібний пучок (смуга волокон, що з'єднує зони Верніке і Брока), до зони *Брока* (в лівій лобовій долі), де вона посиляє сигнали до сусідніх лицьових м'язів рота, губ, язика, гортані та інших м'язів, створюючи слово мовлення.

Слухання

Спочатку звуки, використовувані для утворення слова, на початковому етапі чутні в *головній слуховій корі* (в скроневій долі); сигнал проходить через суміжну зону *Верніке* та «декодується» як вербальне повідомлення.

Читання

Коли слово читається, візуальний шаблон з *первинної зорової кори* (в потиличній долі) передається до *кутової звивини* (яка, ймовірно, є посередником між зоровим і слуховим центрами мозку), а потім спричиняє трансформацію, що викликає слухову форму слова в зоні *Верніке*.

Письмо

Написання слова у відповідь на усне навчання вимагає проходження інформації через ті ж шляхи, що й читання, але в протилежному напрямі: від *слухової кори* до *зони Верніке* до *кутової звивини*. Фактично письмо є функцією *моторної частини кори головного мозку*. Це приводить нас до цікавого питання: Якщо складності мозку вимагають просто говорити та писати однією мовою, то що можна сказати про білінгвальних і мультилінгвальних осіб? Чи використовує білінгв «простір мозку» двічі, щоб обмірковувати слова (усні та письмові), або існує єдиний психічний процес, незалежно від кількості мов? Я часто спостерігала поліглотів у ситуаціях, коли вони, схоже, без зусиль проскановували свій розум в одну мить задля відповідного слова, щоб пояснити поняття. Чи це означає, що долі мозку є різними для кожної мови й існує одночасний пошук у всіх мовах, чи долі мозку є однаковими? Інша група пацієнтів, які перенесли інсульт, пропонує нам відповідь.

Мультилінгвальні пацієнти, що перенесли інсульт

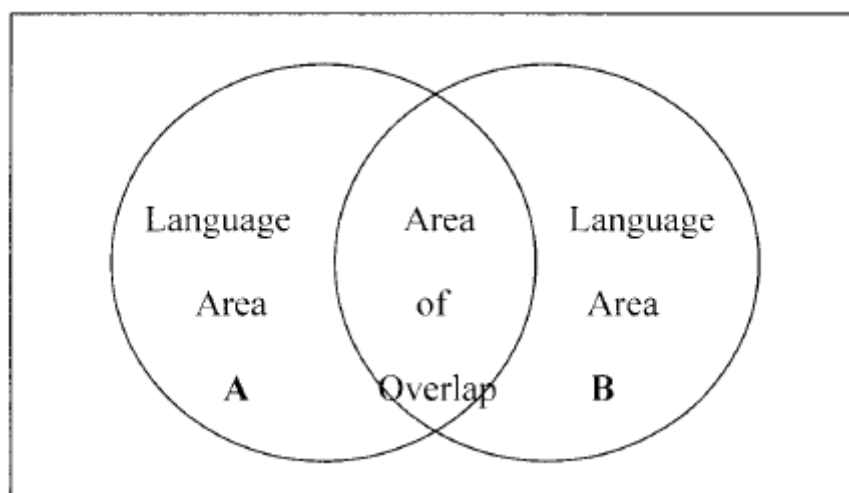
Історії білінгвів або мультилінгвів, які втратили свої мови через інсульти, можуть допомогти нам зрозуміти частини мозку, призначені для виробництва мови. Те, як білінгвальні жертви інсульту відновлюють свої мови, дає уявлення, як мізки мультилінгвальних дітей зберігають їх перші, другі та подальші мови. Параді (1983) разом з дослідженнями М. Л. Альберта і Л. Облер (1979), виявили, що приблизно в половині випадків дві мови білінгвальної жертви відновлюються з тією ж швидкістю. Інша половина була сумішшю з

тих, чия перша мова відновилася першою, найчастіше використовували мову, опановану першою, або, в деяких рідкісних випадках, повернення мов коливалося. Параді висунув теорію, що це відхилення в характері відновлення було пов'язано з тим, що він назвав «гіпотезою двоїстої системи». У цій системі дві мови представлено в частковому перетинанні, але як різні ділянки мозку. У такому разі пошкодження в жертви інсульту може статися в мовній долі А, в мовній долі В або в зоні їх перетинання, що пояснює відмінності у відновленні (Див. мал. 3).

Ця теорія «окремого представництва» була вперше представлена в результатах, досягнутих Джорджем Оджеманном і Гаррі Уїтакером (1978), в яких вони склали карту білінгвальних релевантних долей кори головного мозку у двох пацієнтів (один був тридцятисемирічним голландцем, який вивчив англійську в двадцять п'ять, другою була двадцятирічна американка, яка говорила іспанською вдома), які перенесли операцію для лікування епілепсії. М'який електричний подразник був застосований, і пацієнтів просили вказати назву об'єктів на малюнках конкретними мовами. Вважалося,

Малюнок 3

Гіпотеза мовного перетинання



Мовна доля А

Зона перетинання

Мовна доля В

Теорія «окремого представництва» Оджеманна та Уїтакера показує, що тоді як деякі частини мозку призначені для Мови А та деякі пов'язані лише з Мовою В, ці долі перетинаються в деяких місцях.

що електростимуляція мала б пригнічувати активність там, де вона була застосована, призводячи до нездатності називати об'єкти. Їх результати підтвердили гіпотезу двоїстої системи. За їх власними словами:

Для обох суб'єктів існує ділянка, де стимуляція призвела до нездатності називати обома мовами, але були також долі, які показали достовірні тенденції до гальмування однієї або іншої мови. Також було припущення, що слабша мова була представлена в ширшій зоні кори головного мозку [як правої, так і лівої півкулі], ніж основна мова. (Хакута 1986:87-88).

Це добре узгоджується з результатами інших досліджень, які показують, що в людей, які вивчають мови після Першого Вікна Можливості (від нуля до дев'яти місяців) друга мова поширюється на долі правої півкулі, що не відбувається в монолінгвів. Параді пише в Післямові до своєї колекції випадків, що відповідно до цієї гіпотези, білінгви мають два підкласи нейронних зв'язків, по одному для кожної мови ... одночасно вони володіють одним великим класом, з якого мають можливість використовувати елементи будь-якої мови в будь-який час ... білінгв має рівний доступ до обох мов, хоч у нормальних умовах пошук обмежується лексиконом однієї мови... Легкість, з якою цей елемент може бути відновлений, здається, залежить як від частоти застосування, так від і часу, що пройшов з моменту останнього використання, в рамках однієї або кількох мов. (Параді, 1983:812-813)

Іншими словами, ці дві мови розділені в мозку, але можуть бути викликані одночасно для використання. Слова ж можуть бути знайдені в будь-якій з двох мов у будь-який час, білінгв зазвичай обмежує себе однією в окремий момент часу. Здатність відновлювати слова та використовувати мову залежить від частоти, з якою вони використовуються.

Дві додаткові долі: мозкова структура мотивації

Шуман (1997) пише про дві інші долі мозку, пов'язані з виробництвом мови в мультилінгвів. Він засновує свою теорію на тому, де знаходяться «мотивація» або «афект» церебрально, а потім застосовує це до того, хто вивчає мову. Це приводить нас тепер від фізичної структури мозку і долей, що використовуються у породженні мови, до концепції мотивації у вивченні другої мови та фізіологічної бази для такої передумови. Припускаючи, що мотивація є життєво важливим чинником у вивченні мови, де її місце в мозку мультилінгвальної дитини та як ми можемо стимулювати її?

Згідно з Шуманом, *мигдалина мозочка* та *лобові долі* відіграють важливу роль у регуляції оцінки емоцій у наших мізках. Шуман досліджував, чи є якийсь механізм у мозку, який дозволяє емоціям впливати на пізнання та навчання. У 1989 році він визначив мигдалину мозочка, яка оцінює мотиваційну значущість і емоційну значущість стимулів. На підставі оцінок мигдалини мозочка різних ситуацій, мозок направляє увагу та ресурси пам'яті на різні завдання; мінливим у таких розподілах є те, що впливає на навчання. Іншими словами, якщо ви емоційно керовані, ви вивчете. Друга доля головного мозку, пов'язана з мотивацією другої мови, це *неокортекс*, або лобові долі, розташовані прямо за лобом. Це там, де відбувається «вищий рівень» мислення і де приймаються рішення. Отже, те, що ви відчуваєте, запам'ятовується в мигдалинах мозочка й оцінюється в лобових долях.

Шуман також залучає дослідження Джейкобса та Наделя, яке вказує на те, що в той час як гіпокамп (який зазвичай асоціюється з пам'яттю) працює не на повну силу у віці від вісімнадцяти місяців до трьох років, мигдалина мозочка або «емоційна пам'ять» функціонує з раннього дитинства. Саме тому ми можемо мати сильні почуття з приводу подій, які не можемо повністю згадати. Сумні приклади цього можна знайти в дітей, якими зневажають, а потім звільняють з образливого середовища. У більш пізньому дитинстві вони не пам'ятають поганого відношення, але до цього часу страждають емо-

ційно та психологічно. Таким чином, подія може бути «записана як несвідомий емоційний спогад у мигдалині мозочка і в суміжних долях» і може вплинути на поведінку індивіда в пізнішому віці (Шуман, 1997:44). Що це означає для мультилінгвальних дітей?

Коли ми вирішуємо, що щось добре, приємне, миле, жахливе, грізне або огидне, такі переживання запам'ятовуються в мигдалині. Ці позитивні та негативні переживання викликаються, коли маємо нові подібні досвіди й вони можуть впливати на те, як ми вивчаємо речі. Наприклад, якщо нам подобається хтось, хто говорить іншою мовою (сусід, учитель, друг, родич або опікун), тоді ми *хочемо* вивчити його мову. На наш досвід з мовою значно впливає наше емоційне відношення до тих мов, пише Шуман. Це є основою для додавання цих двох інших долей мозку до нашої загальної структури мозку та мови в мультилінгвів.

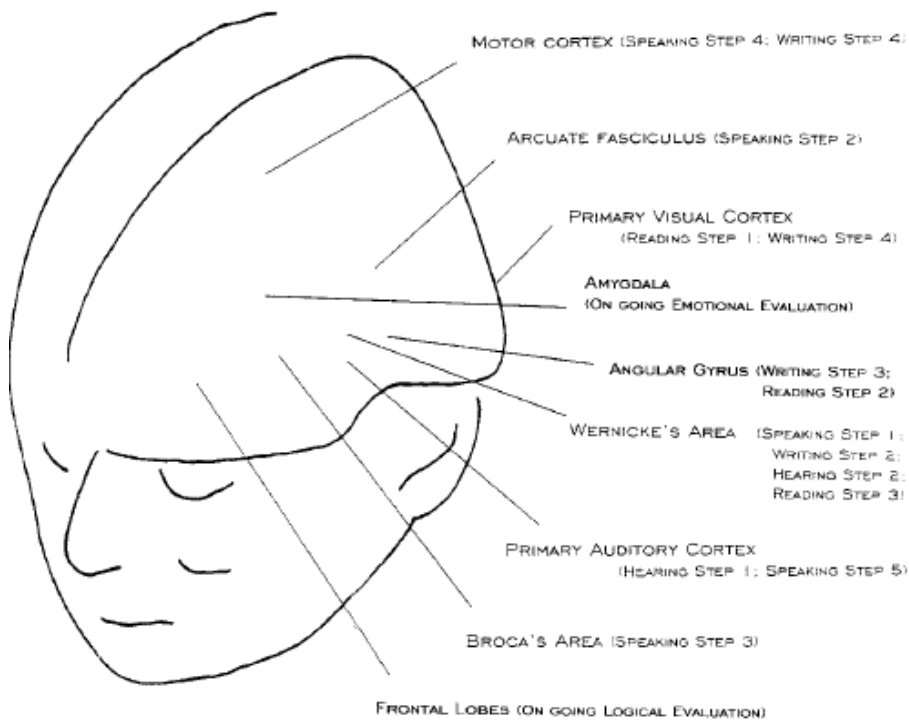
СТРУКТУРА МОЗКУ, МОВА ТА МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІ ДІТИ

Дев'ять долей мозку, призначених для мови в мультилінгвальних дітей

Це приводить нас до цілих дев'яти долей мозку, призначених для породження мови в мультилінгвальних дітей (Див. мал. 4). Таким чином, перші сім долей є загальними для монолінгвів і мультилінгвів, оскільки мова обробляється в зоні Верніке та зоні Брока, що з'єднані дугоподібним пучком. Моторна зона кори головного мозку, аудіокора та зорова кора допомагають мові в слуханні, баченні та письмі. Кутова звивина з'єднує аудіо- та візуальну кору долей мозку. Останні дві долі мигдалини мозочка та лобових долей, пов'язані нашою емоційною пам'яттю з мовним досвідом. Ці дев'ять долей є основою, на якій діти обробляють свої кілька мов.

Малюнок 4

Структура мозку та мова мультилінгва



Моторна зона кори головного мозку (Розмовний етап 4; Етап письма 4)

Дугоподібний пучок (Розмовний етап 2)

Первинна зорова кора
(Етап читання 1; Етап письма 4)

Мигдалина мозочка
(Постійна емоційна оцінка)

Кутова звивина (Етап письма 3;
Етап читання 2)

Зона Верніке (Розмовний етап 1;

Етап Письма 2;
Етап слухання 2;
Етап читання 3)

Первинна слухова кора
(Етап слухання 1; Розмовний етап 5)

Зона Брока (Розмовний етап 3)

Лобні долі (Постійна логічна оцінка)

Яка півкуля мозку є домінуючою в мультилінгвів?

Більшість людей у світі, в яких мова локалізована в лівій тім'яній і лобовій долях, – правші та мають домінуючу ліву півкулю. Білінгв, який демонструє велике залучення правої півкулі до обробки мови, є той, хто вивчив свою другу мову після Першого Вікна Можливостей, як правило, багато років по тому. Це збігається з ідеєю, що через Перше Вікно (від нуля до дев'яти місяців) всі мови локалізовані в одному місці (ліва півкуля) в головному мозку. Після цього, утворюється достатньо нейроз'єднань, щоб дозволити функціям мови «спеціалізуватися»; рідна мова(и) перебувають у лівій півкулі, тоді як нові мови, як правило, поширеніші або локалізуються в правій. Це не означає, що в усіх білінгвів права півкуля домінуюча. Навпаки, оскільки більша частина світу починає з домінуючої лівої півкулі, вони такими і залишаються. Церебральне домінування не змінюється через цей факт.

Звернемося тепер до об'єднання багатьох ідей, представлених дотепер у цій книзі, об'єднуючи інформацію про мозок з лінгвістичних, психологічних і освітніх теорій вивчення мови у дітей.

ВІКНА МОЖЛИВОСТЕЙ: ОБ'ЄДНУЮЧИ ІСНУЮЧІ ЛІНГВІСТИЧНІ ТЕОРІЇ ПРО ДІТЕЙ І МОВИ

Вікна можливостей для опанування іноземної мови – це теорія, погоджена з більшою частиною наявної інформації про білінгвізм на сьогодні. Кілька лінгвістів і дослідників визначили чинник часу та вік засвоєння у вивченні іноземної мови: Фред Джінесі та ін. (1979), Біргіт Харлі (1986), Баррі Маклафлін (1985a), Кетрін Сноу та М. Хьофнагель-Хьоле (1978), та М. Свейн (1981) серед них; їх робота допомогла сформувати мою власну теорію. Інші, такі як Джон Шуман (1997) і Еллен Білосток (1995) звернулися до чинника мотивації та інших психологічних аспектів вивчення мови. Проте інші зробили величезну роботу за чинником здатності до вивчення іноземних мов, ролі можливостей і відносин між першою та другою мовами. Кожен з цих чинників є частиною проблеми.

Інші зробили роботу щодо визначення ступеня успішності білінгвів. Джим Куммінс (1980), наприклад, вважає, що є три типи білінгвізму: обмежений, частковий і досконалий. Люди з обмеженим білінгвізмом мають низьку кваліфікацію в обох мовах. Люди з частковим білінгвізмом мають здібності в одній з мов як у рідній. Люди з досконалим білінгвізмом володіють обома мовами як рідною (Див. мал. 5). Куммінс вважає, що «обмежений білінгвізм» приводить до негативних когнітивних наслідків, а «досконалий білінгвізм» має позитивні наслідки. Я вважаю, що діти, які вивчають мови в Першому Вікні Можливостей (від нуля до дев'яти місяців) є завжди досконалими білінгвами, якщо їх батьки послідовні у мовній стратегії, яку вони використовують.

Малюнок 5

Рівні білінгвізму

Куммінс	Перша мова	Друга мова
Обмежений білінгвізм	Низька кваліфікація	Низька кваліфікація
Частковий білінгвізм	Володіння як рідною	Низька кваліфікація
Досконалий білінгвізм	Володіння як рідною	Володіння як рідною

Так само Едіт Хардінг і Філіп Райлі пишуть про білінгвізм як про наявність «ступенів» успіху від того, хто «говорить двома мовами ідеально» (Блумфілд, 1933), звідти, де «той, що говорить однією мовою, може створювати значущі висловлювання іншою [мовою]» (Хоген, 1972). Однак існує чітке співвідношення тих, хто говорить «ідеально», та тих, хто вивчив їхні мови протягом Першого Вікна Можливостей. Тепер переходимо до розгляду того, як деякі з цих теорій поєднуються, щоб дати нам повну картину, з обговоренням деяких альтернатив, які нам доведеться обрати на цей час щодо того, як ми виховуємо мультилінгвальних дітей.

Використовуючи ідею «обмежених, часткових і досконалих білінгвів» Куммінса, концепцію «поступового білінгвізму» Хардінга та Райлі та мої власні «Вікна Можливостей для Опанування Іноземної Мови», я запропонувала можливий сценарій, як діти прогресують на різних етапах білінгвальних здібностей. У цих таблицях є часовий континуум на одному рівні (від дитинства до зрілого віку), паралельно з накопиченням мовних навичок (починаючи з базового спілкування і розвиваючись у складних навичках грамотності) (Див. мал. 6). Ці мовні навички досягаються з різним ступенем швидкості (обмежений, потім частковий, потім досконалий) кожною людиною. Якщо дитина вивчає свої мови в Першому Вікні Можливостей, я наполягаю, що вона може стати хорошим білінгвом усно до кінця раннього дитинства (навички говоріння) (Див. мал. 7). Та ж дитина може стати досконалим білінгвом у навичках грамотності (читання та письмо) ще в кінці Другого Вікна (у віці

восьми) або, принаймні, до ранньої юності.

Наприклад, мати Олександра розмовляє з ним її рідною англійською від народження. Його батько розмовляє з ним своєю рідною французькою від народження. Обоє батьків читали, співали та грали з ним своєю рідною мовою. Коли Алекс виріс, він пройшов через етапи обмежених розмовних здібностей у його мовах у ранньому дитинстві (за аналогією будь-якого монолінгва свого віку). Потім він досяг часткового вільного володіння приблизно в три з половиною роки, після чого опанував повне вербальне уміння у своїх мовах

Малюнок 6

Типи білінгвів

Використовуваний термін	0-3 роки	3-11 років	12-19 років	19 і більше років
Джінесі та ін., 1978	Ранній	Пізній	Пізній	Пізній
Маклафлін, 1978	Синхронний	Послідовний	Послідовний	Послідовний
Хардінг і Райлі, 1986/96	Немовля	Дитина	Підліток	Дорослий

Зверніть увагу, що двадцять років тому всі діти віком до трьох були класифіковані разом, а тепер перші дев'ять місяців життя здаються абсолютно різними.

Малюнок 7

Перше Вікно Можливостей

Вікно 1

(0-9 місяців)

Дитинство Раннє дитинство Пізнє дитинство Підлітковий вік

Зрілість

Основна комунікація – белькотіння – зоровий контакт

Мовне вираження

Удосконалене мовне вираження

Навички підготовки до читання Читання та письмо

Досконале мовне вираження

Досконалі навички грамотності

Обмежені → Часткові → Досконалі: Вербальні/Усні

Обмежені → Часткові → Досконалі: Читання та письмо

на той момент, коли йому було шість. Алекс засвоїв деякі навички підготовки до читання англійською вдома, перш ніж навчитися писати у своїй французькій школі. Він мав обмежені навички грамотності на той момент, коли йому було шість років, часткове вільне володіння його мовами в сім років, і повинен був стати досвідченим у навичках грамотності французькою й англійською близько дев'яти або десяти років.

Однак у другому вікні навчання відбувається іншим темпом (Див. мал. 8). Моллі приїхала до Швейцарії з Канади у віці чотирьох років. Вона почала відвідувати міжнародну школу, яка була в основному англійською, але вона мала кілька годин французької протягом тижня, яка проходила у вигляді ігрової діяльності (рольова гра, музика, ігри). Тут вона була майже

Малюнок 8

Друге вікно можливостей

Вікно 2			
(4-7 років)			
Дитинство	Раннє дитинство	Пізнє дитинство	Підлітковий вік
<u>Зрілість</u>			
Основна комунікація – зоровий контакт – жести			
Мовне вираження		Удосконалене мовне вираження	
Навички підготовки до читання			
		Читання та письмо	Досконале мовне
вираження			
Досконалі навички грамотності			
Обмежені → Часткові → Досконалі: Вербальні/Усні			
Обмежені → Часткові → Досконалі: Читання та			
Письмо			

досвідченою в англійській мові в чотири роки, але її французькі усні навички були просто «обмеженими». У пізньому дитинстві (шість або сім років) вона мала б частково вільно володіти французькою, а в підлітковому віці бути досвідченим білінгвом. Також навички грамотності Моллі відрізняються за своїми етапами від навичок Алекса. Оскільки Моллі вивчила англійський алфавіт у своїй канадській школі в чотири роки, вона вже розпізнавала більшість літер і більшість відповідних їм звуків. Їй слід вчитися читати англійською грамотно в її міжнародній школі в шість років, але не навчатися писати французькою до третього класу. У четвертому класі вона повинна мати компете-

нтні навички мультиграмотності.

У Третьому Вікні є ще одна зміна послідовності навичок (див. мал. 9). Якщо засвоєння мовних здібностей (розуміння, говоріння, читання та письмо) розтягуються протягом дитинства в Першому Вікні, то вони відбуваються одночасно в Третьому Вікні. Наприклад, Лора прибула до США з Нікарагуа, коли їй було вісім років. Коли вона почала відвідувати державні школи в другому класі, їй довелося навчитися говорити, читати та писати англійською мовою одночасно. Тобто, англійська вивчалася «комплексно». Незабаром, вимовивши свої перші слова (основна комунікація), вона почала вчитися читати та писати (навички грамотності). Крім того, вона була змушена вчитися писати іспанською одночасно, що вона навчилася робити

Малюнок 9

Третє Вікно Можливостей

Вікно 3 (від дорослого віку й назад)			
<u>Дитинство</u>	Раннє дитинство	Пізнє дитинство	Підлітковий вік
<u>Зрілість</u>			
Основна комунікація			
Мовне вираження/Навички читання та письма			
Удосконалене мовлення, читання та письмо			
Досконале мовне вираження			
Досконалі навички грамотності			

Мовлення, читання та письмо: обмежені → часткові → досконалі: вербальні/усні

англійською, тому що вона не займалася письмом до початку навчання в Сполучених Штатах. Однак тільки в Майямі вона навчилася читати та писати іспанською в школі одночасно з англійською. Тоді як історія Лори мала успішніше закінчення (вона врешті-решт отримала магістра ділового адміністрування в Стенфорді і нині працює в престижному банку), її недолік порівняно з Алексом та Моллі має бути зрозумілим. Коли інші діти мали можливість навчатися мовному вираженню в їхніх других мовах у невимушеній, ігровій атмосфері, Лорі довелося навчатися як рідній, так і другій мовам у вербальній і грамотній формах одночасно. Лора зіткнулася з великим стресом і тиском у Третньому Вікні, хоч вона непогано виявила себе. Чи всі діти досягають такого успіху? Ні, багато хто реагує негативно на такий тиск і не стають досконалими білінгвами. Лора була дуже мотивована і мала винятково сприятливі домашні та шкільні умови для вивчення другої мови, інгредієнти, які були ключем до її успіху. Ці три випадки показують очевидні переваги опанування другої мови від народження (Перше Вікно), та якщо це не є можливим, то в ранньому дитинстві (Друге Вікно).

Як видно з наведених вище таблиць, всі три Вікна Можливостей передбачають можливість досконалого опанування мови. Проте, починаючи з початку Першого Вікна Можливостей, діти мають кілька років, коли вони накопичують безліч навичок, щоб стати досконалими. Вивчаючи другу мову в Другому Вікні Можливостей, діти усвідомлюють, що вони беруться до нової мови. Залежно від їх шкільної системи та попереднього домашнього навчання, вони можуть або не можуть зіткнутися з навчанням читати та писати двома мовами одночасно. Цього достатньо, щоб знеохочувати деяких дітей,

хоч більшість з них роблять це і стають успішними білінгвами. Коли людина стає старшою, вивчення мов у Третньому Вікні можливостей змушує нас вчитися говорити, читати та писати одночасно. Ми, дорослі, підходимо до мов з усіх боків одночасно, але в нас вже є фундаментальні навички принаймні в одній мові, перш ніж підійти до нової. Діти не мають підтримки повністю встановленої мови, щоб спиратися, коли вони займаються своїм навчанням, бо вони все ще знаходяться в процесі зміцнення своєї рідної мови. У Першому та Другому Вікнах діти мають шанс розглядати нову мову частинами. Якщо ні, то вони вивчають мови, як це роблять дорослі в Третньому Вікні.

Бібліографічні посилання

1. Bassnett, S. (ed.) (1997) *Studying British Cultures*. London: Routledge.
Bex, T. (1996) *Variety in Written English: Texts in Society: Society in Texts*. London: Routledge.
2. Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Boas, F. (1911) *Linguistics and ethnology*. In F. Boas (ed.) *Handbook of American Indian Languages*. Washington DC: Smithsonian Institute.
Breen, M. and Littlejohn, A. (eds) (2000) *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
4. Butler, C. (1985) *Systemic Linguistics: Theory and Applications*. London: Batsford.
5. Byram, M. (1997a) *Cultural studies and foreign language teaching*. In Bassnett (ed.) : *Studying British Cultures* (pp. 53–64). London: Routledge.
6. Byram, M., Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Carter, R. and Nunan, D. (eds) (2001) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Chichirdan, A. et al. (1998) *Crossing Cultures: British Cultural Studies for Romanian - 12th Grade Students*. Bucharest: The British Council.
 8. Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
 - Crawford, R. (1997) *Redefining Scotland*. In S. Bassnett (ed.) *Studying British Cultures* (pp. 83–96). London: Routledge.
 9. Culler, J. (1997) *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
 - De Jong, W. (1996) *Open Frontiers: Teaching English in an Intercultural Context*. Oxford: Heinemann.
 10. Drakakis, J. (1997) *Shakespeare in quotations*. In S. Bassnett (ed.) *Studying British Cultures* (pp. 152–72). London: Routledge.
 - Durant, A. (1997) *Facts and meanings in British Cultural Studies*. In S. Bassnett (ed.) : *Studying British Cultures* (pp. 19–38). London: Routledge.
 - Edginton, B. and Montgomery, M. (1996) *The Media*. Manchester: The British Council.
 11. Eggins, S. and Slade, D. (1997) *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
 - Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
 12. Fantini, A.E. (ed.) (1997) *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria, VA: TESOL.
 13. Ghadessy, M. (ed.) (1988) *Register Analysis: Theory and Practice*. London: Pinter.
 - Gramsci, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (ed. And trans by Q. Hoare and G. Nowell Smith). London: Lawrence and Wishart.
 14. Guilherme, M. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Halliday, M.A.K., McIntosh, A. and Stevens, P. (1964) *The Linguistic Scienc-*

- es and Language Teaching. London: Longman.
15. Halliday, M.A.K. and Martin, J.R. (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
 16. Hasan, R. (1984) *The Nursery Tale as Genre*. Nottingham Linguistics Circular No.13.
 17. Hebdige, D. (1979) *Subculture: The Meaning of Style*. London: Methuen.
 - Hirsch, E.D. Jr (1987) *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
 18. Hirsch, E.D. Jr, Kett, J.F. and Trefil, J. (1988) *The Dictionary of Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin.
 19. Hoggart, R. (1957) *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin.
 20. Hyland, K. (2000) *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman.
 21. Hymes, D. (1972) On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds) : *Sociolinguistics* (pp. 269–93). Harmondsworth: Penguin.
 22. Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 23. Leavis, F.R. (1930) *Mass Civilization and Minority Culture*. Cambridge: Gordon Fraser.
 24. Loveday, L. (1981) *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford: Pergamon.
 25. Maley, A. and Moulding, S. (1981) *Learning to Listen*. Cambridge: Cambridge University Press.
 26. Martin, J.R. (1985) *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Victoria: Deakin University Press.
 27. McRae, J. (1991) *Literature With a Small 'l'*. London: Macmillan.
 - McRobbie, A. (1981) Settling accounts with subcultures: A feminist critique. In T. Bennett, G. Martin, C. Mercer and J. Woollacott (eds) *Culture, Ideology and Social Process: A Reader* (pp. 112–24). London: Open University Press.

28. Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation in Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
29. Montgomery, M. (1998) What is British cultural studies any way and why are people saying such terrible things about it? *British Studies Now* 10, 3–6.
30. Montgomery, M. and Reid-Thomas, H. (1994) *Language and Social Life*. Manchester: British Council.
31. Morley, D. (1986) *Family Television*. London: Routledge.
32. Murray, D.E. (ed.) (1992) *Diversity as Resource: Redefining Cultural Literacy*. Alexandria, VA: TESOL.
33. Murray, D.E., Nichols, P.C. and Heisch, A. (1992) Identifying the languages and cultures of our students. In D.E. Murray (ed) *Diversity as Resource* (pp. 63–84). Alexandria, VA: TESOL.
34. Nunan, D. (1988) *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
35. Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
36. Pennycook, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
37. Pennycook, A. (2001) *Critical Applied Linguistics*. London: Erlbaum.
38. Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
39. Pinker, S. (1994) *The Language Instinct*. Harmondsworth: Penguin.
- Pulverness, A. (1996) *Worlds within words: Literature and British Cultural Studies*. In David A. Hill (ed.) *Papers on Teaching Literature from The British Council's Conferences in Bologna 1994 and Milan 1995*. The British Council, Italy.
40. Raw, L. (1994) *Changing Class Attitudes*. Manchester: British Council.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, B. (2001) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sapir, E. (1958) *Culture, Language and Personality*. Berkeley: University of

California Press.

41. Seago, K. and McBride, N. (eds) (2000) *Target Language – Target Culture?* London: AFLS/CILT.
42. Searle, J.R. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
43. Skuttnab-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education.* London: Erlbaum.
44. Stern, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, edited by P. Allen and B. Harley. Oxford: Oxford University Press.
45. Swales, J. (1990) *Genre Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.
46. Thompson, E.V. (1963) *The Making of the English Working Class.* London: Gollancz.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993) *Cultural Awareness.* Oxford: Oxford University Press.
47. Turner, G. (1990) *British Cultural Studies: An Introduction.* London: Routledge.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Дж. Річард Такер

В этой книге была сделана попытка описать интеллектуальный контекст и практические способы внедрения межкультурного метода ИАЯ, который, в основном, ассоциируется с именем Майкла Бирама и его коллег. Литература по межкультурному языковому обучению на настоящий момент предоставляет собой детальное описание: межкультурных навыков и их способов их оценивания (Byram, 1997b), применения этнографии при изучении языка (Roberts et al., 2001), примеров учебной практики со всего мира (Alred, Byram & Fleming, 2003; Byram & Fleming, 1998; Byram и др. 2001). Международная Ассоциация Языкового и Межкультурного Общения (IALIC), учрежденная с целью дальнейшего исследования теории и практики межкультурного образования, выпускает журнал *Journal for Language and Intercultural Communication*. Обзор литературы по межкультурному подходу в языковом образовании показывает, что большая ее часть посвящена преподаванию и изучению не английского, а других языков. Там, где английский язык является целевым, обучением занимаются в основном государственные учебные заведения – начальная и средняя школа, высшие учебные заведения, а не коммерческие языковые школы. Например, работа Бирама сосредоточена на преподавании современных языков в странах Европейского Сообщества, и некоторые его работы по определению целей межкультурного образования связаны с продолжающимся процессом гармонизации задач преподавания языка и культуры во всем Сообществе (см. Byram & Zarate, 1991). Многие авторы работ об использовании межкультурного подхода, публикующиеся в антологии под редакцией Бирама (Byram и др., 2001), преподают в школах и колледжах Британии, Дании и Болгарии, где преподавательское сообщество, с помощью Британского Совета, уже ряд лет разрабатывает, адаптирует и

применяет учебные планы межкультурного обучения (Davcheva & Docheva, 1998). Не удивительно, таким образом, что межкультурное образование развивалось, преимущественно, в государственном секторе, а его влияние на коммерческие учебные заведения оказалось менее очевидным. Межкультурная программа вписывает языковое обучение в более широкий образовательный проект, имеющий явную этическую направленность. Бирам (Byram, 1997b: 50) выделил ряд положений, которым межкультурный метод должен следовать:

- желание находить пути и возможности для утверждения права на инаковость в отношениях равенства;
- интерес к открытию новых перспектив в интерпретации знакомых и незнакомых явлений как в своей, так и в чужой культуре;
- осмысленное отношение к ценностям и предубеждениям культурной жизни своего окружения;
- готовность пройти разные стадии адаптации к чужой культуре во время проживания в стране целевой культуры;
- готовность к принятию условностей и ритуалов вербального и невербального общения в целевой культуре.

За этими положениями скрывается предположение, что образовательный процесс протекает в странах либеральной демократии, где соблюдается принцип равенства и терпимости к различиям и, что долг учителя явным образом пропагандировать эти ценности в учебной работе и оценивать их наряду с «четырьмя языковыми навыками». Учитель, таким образом, становится духовным наставником, что традиционно больше подходит преподавателю государственной школы, как представителю руководства учреждения, чем учителю коммерческой школы, где учитель всего лишь наемный работник (причем, нанятый учеником). В тоталитарных режимах, где рефлексия и критическое сознание не поощряются, а подавляются, межкультурный подход

ожидает, вероятно, менее радушный приём.

Даже при этом, межкультурный подход сумел привиться в странах с недолгой демократической историей. Межкультурное языковое обучение завоевало популярность в некоторых районах восточной Европы, например, в Болгарии, где с 1989 года произошли радикальные социальные и культурные сдвиги, в результате которых языковое образование стало сферой, где разрабатываются пути обновления национальной культуры. Межкультурное языковое образование стало применяться, обычно на университетском уровне, и в странах, чьи режимы традиционно меньше открыты критике. Межкультурное сравнение роли женщин в Британии и США и то, как это отражено в женских журналах может заставить пересмотреть отношение к женщинам в своей собственной стране. При таких обстоятельствах межкультурное языковое образование может представлять собой относительно безопасный способ критики своего общества.

Существует также вполне понятное опасение относительно моральной роли, взятой на себя пропагандистами английского языка в мире, где английский язык стал всеобщим *lingua franca*. Пенникук (Pennycook, 1998, 2001) и Филлипсон (Phillipson, 1992) являются авторитетными критиками в области преподавания английского языка в государственном контексте, когда, навязанное со стороны, англофонное образование становится объективным препятствием для продолжения дальнейшей учебы, одновременно отталкивая учащихся от домашней культуры. Контексты, о которых идёт речь не относятся к обществам с устойчивым положением родного языка, которому едва ли может угрожать всемирное распространение английского языка. Совсем иная ситуация имеет место в постколониальных странах Африки с ее обилием племенных диалектов, где англофонное образование является ничем иным как империализмом под другим названием. Во-первых, внедрение там английского языка приводит к разделению общества на привилегированное меньшинство, сочувствующее западным ценностям, и ущемленное большин-

ство. Во-вторых, англофонное образование обеспечивает постоянный спрос на учителей, получивших образование в Британии, а также готовый рынок сбыта для американских издателей учебной литературы. Наконец, люди, получившие англофонное образование, но не овладевшие языком в достаточной степени, чтобы воспользоваться этим преимуществом, кроме всего прочего, теряют связь с племенными корнями из-за потери общего языка и общей культуры. Их уделом становится грязная работа в городе или мелкое воровство. (Об угрозе англофонного образования для культуры Папуа Новая Гвинея см. Graddol & Goodman, 1996). Недавнее исследование перспектив языкового империализма, а также критику позиции Филлипсона можно найти в работах Канагараха (Canagarajah, 1999).

Конечно, было бы наивно предполагать, что межкультурное языковое образование способно решить проблемы глобального неравенства. Однако, вполне возможно, что оно сможет устранить дилемму, стоящую перед работниками англофонного образования и описанную Филлипсоном, Греддолом и другими. Дилемма состоит в том, что в современном мире от знания английского языка зависит возможность получения более качественного образования. Но, навязывая такое знание, как непереносимое условие доступа к образованию, мы, парадоксальным образом, лишаем людей такой возможности и, кроме того, подрываем у них чувство национальной идентичности. Межкультурный подход в этом контексте является спасительным выходом из положения, поскольку дает необходимые знания, не ущемляя при этом национальной гордости учащихся. При этом следовало бы пересмотреть смысл понятия «владение» английским языком как цель программы обучения. Пересмотра также требует метод англофонного образования в тех странах, где родной язык находится под угрозой. Это можно осуществить, например, с помощью привития навыков английского языка наряду с родным языком. Чуткое отношение к культурному элементу в программе обучения требует профессионального знания домашней культуры у приглашенного специали-

ста. Основной целью учебного плана становится баланс, который обеспечивает, с одной стороны, изучение англофонной культуры, с другой стороны – ее критическое восприятие. Успешные учащиеся становятся при этом посредниками, «межкультурными дипломатами» между домашней и целевой культурой. Менее успешные ученики, несмотря на недостаток языковых и культурных знаний, должны иметь доступ и возможности дальнейшего изучения домашней и целевой культур. Система верований и культурных ценностей учащихся при столкновении с новой, потенциально доминирующей и разрушительной культурой, какой является англофонная культура, неизбежно проходит стадию переоценки устоявшихся представлений – но, такова современная реальность. Перед работниками образования стоит задача сделать так, чтобы неизбежная смена культурных позиций приводила не к подчинению целевой культуре, а к суммированию знаний и росту открывающихся возможностей как для самого учащегося, так и для общества, к которому он принадлежит. Этот принцип лежит в основе всех курсов английского языка, преподаваемого в любых контекстах во всём мире и даже там, где родной язык и культура находятся в более безопасном положении (см. Pennycook, 1994). По сравнению с государственным сектором, коммерческий сектор традиционно меньше озабочен моральным усовершенствованием учащихся. Это не означает, конечно, что коммерческие школы аморальны. Уайт (White, 1988: 24) признаёт, что программы обучения отражают различия в общей системе ценностей:

«Существует три направления ИАЯ, отличающиеся разными взглядами на природу и цель образования. Этими целями могут быть: передача культурного наследия; обеспечение совершенствования и самореализации индивида; образование, образование как инструмент социального прогресса. Соответственно, эти три направления были названы классическим гуманизмом, прогрессивизмом и реструктуризмом».

Уайт связывает главные методологии ИАЯ с этими тремя направлени-

ями. Традиционное грамматико-переводное образование направлено на передачу культурных ценностей (классический гуманизм); аудиолингвистика и функционализм нацелены на овладение системой целевого языка для социальных изменений (реконструктивизм); коммуникативный подход способствует личному развитию, ставя перед учащимся проблемы, которые тот может решить, расширяя свою языковую компетентность (прогрессивизм). Для коммерческого сектора прогрессивистское направление представляет удобное основание для контрактных взаимоотношений между учебным заведением и клиентом: без слов подразумевается, что учащийся оплачивает ту форму обучения, которая обеспечивает его лингвистическое развитие. Говоря грубо, коммерческие школы предоставляют услугу; они не занимаются «промыванием мозгов» клиентов, внушая им либеральный образ мыслей или подрывая их жизненную философию.

Возникает вполне обоснованное сомнение относительно использования межкультурного подхода в коммерческом секторе. Это сомнение базируется на следующих опасениях:

- обсуждение моральных ценностей не входит в перечень задач коммерческих школ;

- Межкультурное обучение может иметь неприятные ассоциации с вульгарной моделью классического гуманизма, которая подменяет общечеловеческие культурные ценности западными ценностями (см. Phillipson, 1992);

- Межкультурное обучение также может ассоциироваться с «окультуриванием», т.е., со стремлением навязать, вопреки желанию, новую культурную идентичность;

- «культура» имеет репутацию слишком расплывчатого понятия, чтобы на нее тратить время;

- научный метод исследования культуры с помощью этнографии и культурологии слишком сложен и не имеет больших перспектив практиче-

ского приложения;

- если межкультурное языковое обучение и применяется, то только в государственном секторе, где есть время и ресурсы на рассмотрение моральных вопросов и этнографические исследования.

Межкультурное языковое образование это методическая опция, которая конкурирует с другими подходами, однако большая часть перечисленных выше опасений и спорных вопросов может быть разрешена. Раз задачей межкультурного обучения является продвижение некоторых ценностей, они ни в коем случае не должны восприниматься как угроза системе ценностей учащегося. Ключевые принципы межкультурной программы обучения это непредвзятость, любопытство, терпимость и уважение – себя и других.

Литературные, медийные и культурные тексты являются составной частью МЯО (как и во многих «коммуникативных» подходах к ИАЯ), но, кроме этого, они служат предлогом для культурных исследований и сравнений, а не только хранилищем «непреходящих» цивилизационных ценностей. Межкультурный подход не претендует на создание «образцового американца» или «образцового европейца», хотя, как уже упоминалось, некоторые работы Бирама были выполнены под эгидой Совета Европы, в рамках создания «европейского гражданства», включающего восточную и западную Европу (Вугам, 1997b: 25–6). «Образцовый гражданин» в программе межкультурного обучения это индивидуум, который осмысленно подходит к собственным и чужим верованиям и традициям и постоянно размышляет над взаимоотношениями и поведенческими стереотипами как своими, так и – других людей и участвует в их обсуждении. Не все межкультурные ценности имеют всеобщий характер: различные группы одного общества придерживаются резко отличающихся взглядов по таким вопросам, как смертная казнь, право на эвтаназию, детское образование, роль мужчин и женщин в обществе. Учащийся по программе межкультурного обучения приходит к пониманию того, как изучать верования других, не впадая в слепое копирование, как уважать чу-

жие взгляды (необязательно разделяя их), как взаимодействовать с носителями другой культуры, чтобы заслужить их уважение.

Немного найдется учителей, которые возражали бы против методики, воспитывающей взаимное уважение. Однако, остаются ещё существенные опасения, что культура весьма туманное понятие и что такие сложные дисциплины, как этнография и культурология, станут тяжелой ношей для и так перегруженных учителей. Некоторым учителям неопределенность концепции «культура» развязывает руки. Разнообразие учебных мероприятий по теме «изучение культуры» свидетельствует о том, что многие учителя и ученики находят межкультурные исследования креативным и стимулирующим фактором в ИАЯ именно потому, что они понимаются широко. Для тех учителей, которые нуждаются в детальном руководстве, Бирам предлагает тщательно разработанное, последовательное и, сверх того, практическое руководство по внедрению межкультурной языковой программы. С другой стороны, трудно отрицать тот факт, что научные дисциплины, представляющие исследовательский инструментарий межкультурной методики, а именно, этнография и культурология, часто, без особой нужды, преподносятся в чрезмерно абстрактном и теоретическом виде. Однако, как я, надеюсь, показал в главах 5-8, что, если усвоены основные принципы и история развития этих дисциплин, они становятся более доступными, а их применение в обучении более понятным. Если говорить о перегрузке, необходимо принять во внимание тот факт, что многие учебные задания межкультурного обучения практически не отличаются от подобных заданий в классах коммуникативного направления: ролевые игры симуляции, проектная работа, викторины, дебаты, и т.п. Межкультурное языковое обучение не требует кардинальной революции в практике преподавания - требуется только перенаправить учебные цели, которые, в результате, для большинства учащихся станут более достижимыми, чем неопределенное «владение иностранным языком на уровне носителей английского языка».

Действительно, лишь немногие коммерческие школы могут организовать для учащихся посещение страны целевой культуры и осуществить полномасштабный этнографический проект наподобие того, который описан в главах 5 и 6. Однако это не препятствует внедрению межкультурного подхода. Как показано в главе 5, одинаково полезны «домашняя» этнография и «удаленная» или «виртуальная этнография», основанная на сетевом общении. Три вида деятельности составляют основу межкультурного обучения: наблюдение, анализ, объяснение. Как домашняя, так и англофонная культура предоставляют возможности для развития этих видов деятельности. Хорошо это или плохо, но где бы вы ни были в мире, всегда есть возможность для наблюдения и анализа англофонной культуры через фильмы, телевидение, радио и Интернет.

Межкультурный подход объединяет и преобразует все три типа образовательной программы, которые идентифицировал и описал Уайт (White, 1988: 24). Эту объединенную методику лучше всего было бы назвать «неогуманизмом», поскольку она ставит на первое место уважение индивидуума и его культуры.

Я надеюсь, что межкультурное языковое обучение внесет посильный вклад в воспитание поколения людей, овладевших «межкультурной дипломатией» - тех, кто в состоянии справиться со стрессами жизни в глобальной мультикультурной деревне, в которую постепенно превращается мир.

Библиографические ссылки

1. Arnold, M. (1960) Culture and Anarchy. Dover Smith (ed.). Cambridge : Cambridge University Press.
2. Austin, J.L. (1962) How to Do Things with Words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. Bassnett, S. (ed.) (1997) Studying British Cultures. London: Routledge.

4. Bex, T. (1996) *Variety in Written English : Texts in Society: Society in Texts*. London: Routledge.
5. Bhatia, V. K. (1993) *Analysing Genre*. Harlow : Longman.
6. Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
7. Boas, F. (1911) *Linguistics and ethnology*. In F. Boas (ed.) *Handbook of American Indian Languages*. Washington DC: Smithsonian Institute.
8. Breen, M. and Littlejohn, A. (eds) (2000) *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
10. Butler, C. (1985) *Systemic Linguistics: Theory and Applications*. London: Batsford.
11. Byram, M. (1997b) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
12. Byram, M. (1997a) *Cultural studies and foreign language teaching*. In Bassnett (ed.). *Studying British Cultures* (pp. 53–64). London: Routledge.
13. Byram, M. and Fleming, M. (eds) (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Byram, M., Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
15. Carter, R. and Nunan, D. (eds) (2001) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Chichirdan, A. et al. (1998) *Crossing Cultures: British Cultural Studies for Romanian 12th Grade Students*. Bucharest: The British Council.
17. Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. Crawford, R. (1997) *Redefining Scotland*. In S. Bassnett (ed.) *Studying British Cultures* (pp.

- 83–96). London: Routledge.
- 18.Culler, J. (1997) *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
 - 19.Davcheva, L. and Docheva, Y. (eds) (1998) *Branching Out: A Cultural Studies Syllabus*. Sofia: British Council and Tilia.
 - 20.De Jong, W. (1996) *Open Frontiers: Teaching English in an Intercultural Context*. Oxford: Heinemann.
 - 21.Drakakis, J. (1997) Shakespeare in quotations. In S. Bassnett (ed.) *Studying British Cultures* (pp. 152–72). London: Routledge.
 - 22.Durant, A. (1997) Facts and meanings in British Cultural Studies. In S. Bassnett (ed.). *Studying British Cultures* (pp. 19–38). London: Routledge.
 - 23.Edginton, B. and Montgomery, M. (1996) *The Media*. Manchester: The British Council.
 - 24.Eggins, S. and Slade, D. (1997) *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
 - 25.Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
 - 26.Fantini, A.E. (ed.) (1997) *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria, VA: TESOL.
 - 27.Ghadessy, M. (ed.) (1988) *Register Analysis: Theory and Practice*. London: Pinter.
 - 28.Gramsci, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (ed. and trans. by Q. Hoare and G. Nowell Smith). London: Lawrence and Wishart.
 - 29.Guilherme, M. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - 30.Halliday, M.A.K., McIntosh, A. and Stevens, P. (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
 - 31.Halliday, M.A.K. and Martin, J.R. (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.

- 32.Hasan,R.(1984)TheNurseryTaleasGenre.NottinghamLinguisticsCircularNo.13.
- 33.Hebdige, D. (1979) *Subculture: The Meaning of Style*. London: Methuen.
- 34.Hirsch, E.D. Jr (1987) *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- 35.Hirsch, E.D. Jr, Kett, J.F. and Trefil, J. (1988) *The Dictionary of Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin.
- 36.Hoggart, R. (1957) *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin.
- 37.Hyland, K. (2000) *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman.
- 38.Hymes, D. (1972) On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics* (pp. 269–93). Harmondsworth: Penguin.
- 39.Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 40.Leavis, F.R. (1930) *Mass Civilization and Minority Culture*. Cambridge: Gordon Fraser.
- 41.Loveday, L. (1981) *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford: Pergamon.
- 42.Maley, A. and Moulding, S. (1981) *Learning to Listen*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 43.Martin, J.R. (1985) *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Victoria: Deakin University Press.
- 44.McRae, J. (1991) *Literature With a Small ‘l’*. London: Macmillan. McRobbie, A. (1981) Settling accounts with subcultures: A feminist critique. In T. Bennett, G. Martin, C. Mercer and J. Woollacott (eds) *Culture, Ideology and Social Process: A Reader* (pp. 112–24). London: Open University Press. Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation in Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- 45.Montgomery, M.(1998)What is British cultural studies any way and why are people saying such terrible things about it? *British Studies Now* 10, 3–6.

46. Montgomery, M. and Reid-Thomas, H. (1994) *Language and Social Life*. Manchester: British Council.
47. Morley, D. (1986) *Family Television*. London: Routledge.
48. Murray, D.E. (ed.) (1992) *Diversity as Resource: Redefining Cultural Literacy*. Alexandria, VA: TESOL.
49. Murray, D.E., Nichols, P.C. and Heisch, A. (1992) Identifying the languages and cultures of our students. In D.E. Murray (ed) *Diversity as Resource* (pp. 63–84). Alexandria, VA: TESOL.
50. Nunan, D. (1988) *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
51. Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
52. Pennycook, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
53. Pennycook, A. (2001) *Critical Applied Linguistics*. London: Erlbaum.
54. Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
55. Pinker, S. (1994) *The Language Instinct*. Harmondsworth: Penguin.
56. Pulverness, A. (1996) Worlds within words: Literature and British Cultural Studies. In David A. Hill (ed.) *Papers on Teaching Literature from The British Council's Conferences in Bologna 1994 and Milan 1995*. The British Council, Italy.
57. Raw, L. (1994) *Changing Class Attitudes*. Manchester: British Council.
58. Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, B. (2001) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
59. Sapir, E. (1958) *Culture, Language and Personality*. Berkeley: University of California Press. Seago, K. and McBride, N. (eds) (2000) *Target Language – Target Culture?* London: AFLS/CILT.
60. Searle, J.R. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

61. Skuttnab-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education*. London: Erlbaum.
62. Stern, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, edited by P. Allen and B. Harley. Oxford: Oxford University Press.
63. Swales, J. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
64. Thompson, E.V. (1963) *The Making of the English Working Class*. London: Gollancz.
65. Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993) *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
66. Turner, G. (1990) *British Cultural Studies: An Introduction*. London: Routledge.
67. Valdes, J.M. (ed.) (1986) *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
68. Vasquez, O.A. (1992) A Mexican perspective : Reading the world in a multicultural perspective. In E.D. Murray (ed.) *Diversity as Resource* (pp. 113–34). Alexandria, VA: TESOL.
69. Ventola, E. (1983) Contrasting schematic structures in service encounters. *Applied Linguistics* 4 (3), 242–58.
70. Walters, K. (1992) Whose culture? Whose literacy? In D.E. Murray (ed) *Diversity as Resource* (pp. 3–29). Alexandria, VA: TESOL.
71. Whorf, B.L. (1956) *Language, Thought and Reality*. Cambridge, Mass: MIT Press.
72. Wilkins, D.A. (1972) *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System*. Strasbourg: Council of Europe.
73. Wilkins, D.A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
74. Williams, R. (1958) Culture is ordinary. Reprinted in A. Gray and J. McGuigan (eds). *Studying Culture* (pp. 5–14). London: Edward Arnold.
75. Williams, R. (1961) *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin. Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ ДІТЕЙ

Трејсі Токухама-Еспіноза

ВСТУП

Метою розділу «*Виховання мультілінгвальних дітей*» є формування у родин та фахівців-практиків розуміння, що існують різні способи, за допомогою яких діти можуть поєднати десять ключових факторів, які впливають на успішне опанування мовою, та кожна комбінація є унікальною для людини. Це означає, що ніхто не може сказати: «Зробіть Х - і ви обов'язково виховате гармонійного білінгвіста» або «Уникайте Y - і ви можете бути впевнені, що ваші студенти залишать клас освіченими у двох напрямках». Десятьма ключовими факторами у вихованні мультілінгвальних дітей виступають здібність, розподіл часу, мотивація, стратегія, послідовність, можливість, лінгвістичний зв'язок між мовами, брати та сестри, стать, ручне застосування, оскільки воно відображає контролювальну роль мозку. Кожен із цих десяти факторів має важливе значення для успіху кожної дитини в іноземних мовах. Обізнаність про ці фактори може допомогти вчителям у їхній важливій ролі сприяння процесу вивчення мови. Ці фактори стисло описані тут.

ЗДІБНІСТЬ

Кожна людина народжена з певною здібністю до різних життєвих навичок. Люди з високою здібністю до іноземних мов вивчають мови легко; люди з низькою здібністю - складно. Ви не можете вплинути на міру здібності людини, але можете взяти найбільше з того, що існує. Здібність до іноземних мов знаходиться на одному рівні зі здібностями в інших галузях, такими як талант до фізики, балету, математики або малювання. Приблизно десять відсотків населення має високу здібність до вивчення іноземних мов. Деякі вчені визнають, що висока здібність до іноземних мов є спадковою, але це скоріше пояснюється стилем життя родини, аніж генами. Можна стверджува-

ти, що є ген, відповідальний за розвиток мовних навичок (FOXP2). Праці Джона Керролла та Стенлі Сапона «Тестування здібності до сучасної мови» (1959) та «Шкала мовної здібності Пімслера» (1966) мають три спільні риси: слухова здатність, співвідношення між звуком і знаком (письмові коди) та граматичне сприйняття. Особи зі здібністю до вивчення мови відрізняються цими трьома вміннями. Здібність - це обдарування, яким володіють кілька щасливих людей, але й інші фактори можуть працювати на вашу користь з однаковою ефективністю. Якщо ви не народилися зі здібністю, то, ймовірно, отримали інші таланти в житті.

РОЗПОДІЛ ЧАСУ

Розподіл часу створює вікно можливості, коли певні навички можна краще засвоїти. Існують три вікна можливості для засвоєння іноземної мови: приблизно з народження до дев'яти місяців, від чотирьох до восьми років та з дев'яти років і більше. Перше вікно (0 - 9 місяців) пов'язане з неврологією: мозок розпізнає мови, що вивчаються в цей період, як «перші мови». Якщо дві мови вивчаються як перші, учень не має іноземного акценту, розвиває окремі, поки додаткові словникові склади і з легкістю «переміщується» в межах двох світів, які ці мови представляють. Двомовність від народження має багато переваг, які будуть розглянуті більш докладно в розділі 3. Залежно від того, чи отримують мови однакові можливості для використання та чи спонукаються однаковими рівнями мотивації, можна опанувати ними вільно однаковою мірою. Друге вікно, як правило, від чотирьох до восьми років, але іноді може сягати дорослого віку, залежно від особистості людини. Це вікно, у першу чергу, обумовлюється рівнем самовпевненості людини та закладене в основній психології. Упевненість у собі, з якою три- або чотирирічна дитина береться за вивчення іноземної мови, відрізняється від підходу осіб, які дозволяють їх его переважати над ними. Один із найбільших дарів, який може зберігати людина, це здатність підходити до нових викликів (як у новій

мові) із радістю, зацікавленістю, розвагою та захопленням. Якби ми всі могли робити це, ми б мали велику перевагу, яку мають діти у вивченні мов порівняно з дорослими. Це третє вікно – приблизно від дев'яти років до зрілого віку, засноване в соціології та неврології. Мозок людини припиняє зростати в абсолютному розмірі приблизно в дев'ять років. Основні відмінності між дев'ятирічними, підлітками та дорослими полягають у кількості нейров'язків, що створюються в мозку. Будь-який досвід створює нові зв'язки й мозок змінюється щодня. Соціальний тиск різко змінюється між мозком дев'ятирічного, мозком підлітка та мозком дорослого, це означає, що коли неврологічно мозок дев'ятирічного та мозок дорослого сприймають мови однаково, досвід відрізняється.

МОТИВАЦІЯ

Мотивація включає позитивні та негативні, внутрішні й зовнішні фактори. Закоханість – це фантастична позитивна мотивуюча сила, а ненависть – потужна негативна мотивуюча сила. Крім того, можна відчувати спонукання зробити щось зсередини (внутрішня мотивація) або бути змушеним зробити щось іззовні (зовнішня мотивація). Як ми побачимо в розділі 6, емоції впливають на процес навчання як у позитивному, так і в негативному сенсі. Емоції приводять у дію різні нейромедіатори, що посиляють хімічні повідомлення по всьому мозку. Деякі з цих повідомлень поліпшують замап'ювання та навчання, але інші блокують процес навчання. Комбінація внутрішньої та позитивної мотивацій – найкращий спосіб вивчити щось, включаючи мови. Комбінація негативної та зовнішньої мотивацій – найгірший спосіб вивчити щось, оскільки він не є стійким. Задля довготривалого навчання, ми як батьки, вчителі та вихователі маємо бути стурбовані пошуком шляхів залучення дітей до вивчення нових мов, тому що *вони* так бажають, а не *ми* так говоримо. Дітям необхідно допомагати розвивати любов до мов шляхом пояснення важливості їх застосування та функцій у житті, що сприятиме розвитку їх

внутрішньої мотивації та бажання вчитися.

СТРАТЕГІЯ

Стратегія означає прийняття свідомого рішення якимось чином наблизитися до мовного розвитку, з різними гравцями, що приймають призначення конкретних мовних ролей. У *«Вихованні мультилінгвальних дітей»* обговорюються сім із найбільш вивчених стратегій у світі, у тому числі стратегії, що враховують людський фактор, місце та час. Популярна одноосібна, одномовна стратегія, за якою кожен із батьків говорить із дитиною іншою мовою, використання місця та часу як маркер мовної диференціації та опанування однієї мови вдома, а іншої в суспільстві – приклади кожної з цих стратегій. Основна ідея, пов'язана зі стратегією полягає в тому, що вона настільки ж успішна, наскільки успішні її показники систематичності. Перш ніж обрати, родини мають запитати себе, яку зі стратегій вони можуть найкраще підтримувати систематично. Не кожна родина успішна або має можливість використання одноосібної або одномовної стратегії; деякі родини знайдуть використання маркерів фізичного простору (такі, як дім, школа, будинок бабусі, церква або футбольна секція) більш відповідним їхньому стилю життя. Яку б стратегію ви не обрали, послідовність – ключ до її успіху.

ПОСЛІДОВНІСТЬ

Послідовність – здатність дотримуватися узгодженої стратегії. Коли родина вирішує вирушити в мультилінгвальну подорож, усі гравці повинні домовитися про сімейну мовну стратегію й потім бути послідовними у виконанні своїх мовних відносин один з одним. Наприклад, якщо родина вирішує обрати одноосібну, одномовну стратегію, але батько часто забуває та використовує суспільну мову зі своїм сином замість обраної рідної, у стратегії відсутня послідовність (наприклад, мати Девіда вирішує розмовляти з ним англійською, його батько вирішує розмовляти з ним німецькою, але вони живуть

в англійському середовищі й батько Девіда часто забуває використовувати рідну німецьку з ним і часто переходить на англійську).

Інші проблеми з послідовністю виникають через дітей. Наприклад, деякі родини вирішують, що дім буде місцем для однієї мови, наприклад мандаринського діалекту китайської мови, а суспільною мовою буде інша, скажімо, англійська. Однак протягом життя діти вирішують, що вони не хочуть відрізнятись від спільноти. Як наслідок, діти починають відповідати батькам англійською замість узгодженої китайської мови. Звичайне явище, що батьки переживають, що не спілкуються добре зі своїми дітьми, тому що діти відповідають англійською. Правда в тому, що діти сприяють тому, що я називаю *законом мінімального зусилля*; тобто діти думають про себе: «Навіщо? Я знаю, що мої батьки розуміють мене, так чому я повинен перейматися; вони зрозуміють, якщо я просто буду використовувати англійську мову». У результаті батьки поступово відмовляються від китайської мови й усе закінчується тим, що всі говорять англійською. Коли батьки дозволяють своїм дітям розвивати мовну стратегію, то часто жертвують можливістю збереження домашньої культури й розвитку багатомовності. Батьки мають більший мовний успіх, коли дотримуються послідовної стратегії та залишаються вірними своєму мовному вибору.

МОЖЛИВІСТЬ

Можливість – щоденне використання мови (або мов) у значущих ситуаціях. Один із найскладніших аспектів вивчення іноземної мови в школах або в сімейних ситуаціях – це зазвичай брак застосування. Студенти часто скаржаться, що вони ніколи не будуть використовувати свій словниковий запас у класі, й діти вважають, що ніхто, крім бабусі, не розмовляє на івриті (або іспанською, або китайською). Учителі часто відзначають, якими вдосконаленими стають мовні навички студентів, коли вони перебувають в умовах, у яких студент може використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях.

Запам'ятовування довгих списків відмінювання дієслів у французькій мові – це не те, як реально використовується мова, чи не так? Уміння розмовляти, читати газету та розшифровувати повідомлення виступає метою мови. Якщо мови не вивчаються задля академічної й мовної аналітичної мети, вони призначені бути живими елементами в житті людей, які пропонують поглянути на людей, які їх використовують, і культури, що вони представляють. Можливість використання означає розташування мови в істинному контексті.

Лінгвістичний зв'язок між мовами (типологія)

Мовна типологія – важливий фактор, який позначає, наскільки легше вивчати подібні граматичні структури або мови, що мають спільні історичні корені, ніж ті, що не мають цих спільностей. Чи споріднена рідна мова дитини з другою мовою? Якщо це так, то другу мову легше вивчати, виявляючи подібність граматики, лексики та звукових систем. Наприклад, французька та португальська – надзвичайно схожі мови, обидві з латинськими коріннями, які поділяють не лише граматичну структуру, але й базові корені багатьох дієслів, що робить їх взаємно зрозумілими як в усному, так і в письмовому контекстах. Так само іспанська та італійська (також із латинськими коріннями) – взаємно зрозумілі. Недивно зазначити, що, коли мови мають однакову типологію, їх можна швидше вчити. Граматично це означає, що якщо людина, яка говорить арабською, що є семітською мовою, зі структурою дієслово-суб'єкт-об'єкт, намагається вивчити корейську, алтайську або ізольовану мову з мовною структурою суб'єкт-об'єкт-дієслово, а потім намагається вивчити (семітська мова, зі структурою дієслово-суб'єкт-об'єкт), вона знайде іврит набагато простішою мовою, ніж корейську через типології.

Брати та сестри

Брати та сестри можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на вивчення нової мови. Позитивним є те, що брати та сестри навчаються багато

чому один від одного, наявність удома братів і сестер збільшує кількість словесних обмінів і розмов, які дитина має за день, збільшуючи загальну кількість можливостей для практики, експериментування та використання. Проте в негативному випадку, одна дитина може домінувати в мовному обміні та гальмувати розвиток іншої. Дві основні проблеми виникають із братами та сестрами. По-перше, старший або домінантний брат чи сестра стоїть на чолі та диктує іншим, якою мовою вони мають спілкуватися. Домінантна сестра може вирішити, що вона та її брати будуть говорити англійською, ефективно зменшуючи час на інші мови родини. По-друге, деякі брати та сестри не дозволяють іншим використовувати мову стільки, як звичайно. Наприклад, коли готова допомогти сестра вирішує перекласти все, що треба, для своїх (звичай молодших) братів і сестер, що зменшує їх потребу говорити або використовувати мову самостійно. Найкращий спосіб зробити фактор брата чи сестри позитивним – це батьківське управління мовними обмінами, забезпечуючи однаковий час для всіх дітей.

Стать

На перший погляд, може здатися, що ми підтримуємо дискримінацію за статевою ознакою, але тепер маємо технології, щоб зрозуміти, як хлопчики та дівчата користуються мовою залежно від домінування лівої чи правої півкулі головного мозку. Ці відмінності є впливовими в першій, другій і наступних мовах. Хлопчики та дівчатка продовжують по-різному підходити до мов протягом підліткового віку. Ці відмінності тісно пов'язані з фізичними структурами в мозку та сенсорним сприйняттям. Існує велика кількість інформації про те, як чоловіки та жінки по-різному обробляють мову, показуючи, що жінки використовують більше частин свого мозку, щоб розглядати подібні стимули. Інші дослідження виявляють більшу перехресну обробку півкулею головного мозку першої та другої мов жінками порівняно з чоловіками, які використовують менше областей своїх мізків при обробці мови (мов).

Два основні моменти, які слід ураховувати, пов'язані з ручним застосуванням та перевагою півкулі головного мозку. По-перше, люди переважно пишуть правою рукою, однак значна кількість осіб, за підрахунками від семи до одинадцяти відсотків населення світу, пишуть лівою рукою. Крім того, у більшості країн світу дев'яносто п'ять відсотків правшів і сімдесят відсотків лівшів мають основні мовні області в їхніх лівих лобових і тім'яних частинах головного мозку. Це означає, що більшість людей – правші. У більшості людей ліва півкуля відповідає за мову. Численні дослідження про мову та теорії про двомовність спираються на цю більшість, яка не бере до уваги той факт, що п'ять відсотків правшів і тридцять відсотків лівшів не мають своїх основних мовних областей у лівій півкулі. Або ця частина населення має латералізацію в правій півкулі, або мова рівномірно розподіляється між лівою та правою півкулями. Ручне застосування також корелює зі здібностями до читання, припускаючи зв'язок між тим, де в головному мозку вивчається мова, й тим, наскільки успішні студенти в навчанні письменності в нашій традиційній, формальній системі освіти. По-друге, багатомовність може привести до перебудови областей мозку, пов'язаних із мовою, з більшою опорою на правій півкулі, що відзначається в ряді випадків. Сьогодні дослідники визнають, що існують важливі відносини між ручною перевагою й анатомією мовних областей.

Таким чином, перший пункт у *«Вихованні мультилінгвальних дітей»* є те, що кожна людина буде об'єднувати десять факторів по-різному. Така особливість – це те, що дає підстави дослідникам і педагогам трепетно ставитися до людської здатності до мови, й те, що кидає виклик вищому керівництву та вчителям надавати особливої уваги індивідуальному підходу в мультилінгвальних класах. Кожна дитина візьме свій вимір мотивації, можливостей і природніх здібностей і зіставить час у своєму житті, коли вона вивчала мови, незважаючи на те, чи мала вона готових допомогти братів і сестер, і як перша

та наступні мови дитини були пов'язані лінгвістично. Кожна людина винайде власний рецепт, використовуючи ці інгредієнти та поєднуючи їх у різних пропорціях. Це все одно, що взяти борошно, цукор, молоко та яйця, що знаходяться на вашій кухні, та змішати їх у різних пропорціях. В одному рецепті ці інгредієнти дають мені оладки, в іншому – кекс, і в ще одному – торт. Різні результати отримуються через співвідношення інгредієнтів і те, як ми змішуємо їх у наших індивідуальних рецептах. Дозвольте мені запропонувати декілька прикладів дітей, яких ми знаємо, щоб краще проілюструвати цю точку зору.

Візьмемо, наприклад, Карину, одну з подруг моєї доньки, яка опанувала три мови, маючи мати-німкеню у другому поколінні, яка зустріла чоловіка-перуанця англійського походження під час навчання в Сполучених Штатах. Вони повернулися в Перу, де батько вирішив розмовляти з Кариною англійською. Вона отримала іспанську від оточення та німецьку від матері та школи. Рецепт Карини – сильний у можливості, мотивації говорити мовою своїх батьків і спільноти, та, ймовірно, у великій кількості здібностей.

Інший приклад – Карлос, який є одним із друзів мого сина. Його мати – уродженка Еквадору, а батько – голландець, і вони говорять англійською як мовна родина. Він отримує іспанську, іврит і англійську в школі, а відвідує голландську школу кілька днів на тиждень, щоб засвідчити, що він багатоосвічений, а також багатомовний. Мотивація Карлоса говорити голландською – низька. Усі його друзі, які говорять голландською, також говорять іспанською, тому люди, яких він знає та які рішуче використовують голландську – тільки віку його батька. Усі ці люди мають обмежений вербальний обмін із ним. Його потреба використовувати письмовий варіант голландської є дуже низькою. Однак голландська схожа з англійською лінгвістично, це означає, що дві мови мали позитивний вплив одна на одну з точки зору спільної лексики та граматики. Карлос також має чудову можливість (використання в школі та вдома), змішану мотивацію та середню здібність; він також шульга,

з деякими тестами латералізації, що вказують на незвичайну перевагу правої півкулі його головного мозку для мови. Його рецепт приймає ті ж чинники та чітко вимірює їх порівняно з ситуацією Карини.

За третій приклад мультилінгвальної дитини з відмінним рецептом у цілому можна навести іншого шкільного друга, чий батько – італієць, а мати – австрійка. Вони говорять зі своєю дитиною своїми мовами відповідно та англійською один з одним, залишаючи іспанську перуанському середовищу та формальному навчанню. Ця дитина ходить до школи з німецькою та іспанською мовами, а також має англійську та французьку, що дорівнює п'яти мовам у віці п'ятнадцяти років, усі зі здібностями грамотності.

Лілі – інший випадок. Батьки Лілі та два старші брати й сестри народилися в Китаї та імігрували в Каліфорнію. Лілі народилася в Сполучених Штатах, але її домашнє життя відбувається повністю на кантонському діалекті. Зараз вона доросла, але в дитинстві зростала на двох мовах – кантонському діалекті й англійській, мала іспанську мову як одну з вимог вищої школи, а пізніше опанувала мову жестів, щоб підтвердити свою мультилінгвальну особистість.

Можемо навести як приклад Хуана. Його батьки приїхали в США з Мексики, й він народився тут, але все його домашнє життя та соціальне виховання відбувалося іспанською мовою. Як і мільйони інших американців, Хуан виховувався на двох мовах і на двох культурах, забезпечуючи оптимальне співвідношення інформації, отриманої в школі та від домінантної мовної спільноти, з однаковою або більшою кількістю годин на його рідній мові. Як засвідчують ці п'ять випадків, кожна дитина взяла ті ж десять факторів і створила власний особливий рецепт мультилінгвалізму.

Першою метою *«Виховання мультилінгвальних дітей»* було підкреслити, що різні родини приймають різні стратегії для мов удома, у школі та суспільстві. Дитяча мотивація, можливості для застосування, здібність до мов і комбінація мов, разом із конкретними цілями родини визначають їх індивідуа-

льні рецепти.

За другу мету у *«Вихованні мультилінгвальних дітей»* я мала отримання емпіричних доказів із досліджень у лінгвістиці, психології, неврології, культурної антропології, соціології та освіти, а також завдання зробити їх легкими для читання, не ігноруючи особливий статус мови як відмінної людської риси. Моєю метою було зробити важливі дослідження про дво- і багатомовність, доступні для дбайливих батьків і відповідальних учителів, які, можливо, не знають різниці між перемиканням коду (чергування між двома або більше мовами в ході розмови між людьми, які володіють більше ніж однією спільною мовою) та опорним перемикачем (слово, що сигналізує тотожність або нетотожність референта аргументу одного пункту з аргументом іншого пункту), але таких, які хотіли кращого для дітей у своєму житті в плані розвитку мови. Я люблю мови та можливості, які вони надають. Мови відчиняють двері у світ культур, цінностей, емпатій і менталітетів.

МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІСТЬ

Якою мовою мультилінгвали навчаються математики? Чи існує зв'язок між музичною та мовною здібностями? Чи легше вчити деякі мови, ніж інші? Чи ваша сильніша мова є тією, якою ви думаєте? Чи підвищує кількість мов, якою ви володієте, культурну чутливість? Ці запитання були поставлені на майстеркласах, які я проводила з 1997 по 2003 роки, та стало очевидним, що інформації з усіх цих питань катастрофічно не вистачає або вона не доступна для громадськості. Я зв'язувалася з експертами в кожній області та просила коментарі, зіставляючи їх відповіді для того, щоб поділитися ними з «середньостатичним» поліглотом. Результатом стала збірка двадцяти одного есе з найбільш інтригуючих питань, які поліглоти ставлять іншим і самим собі. Друга мета цієї книги була в тому, щоб допомогти підняти багатомовність на своє законне місце як визнаний глобальний тренд, важливість та явище, яке формуватиме наш світ у найближчі десятиліття. Більшість людей у світі роз-

мовляють більше ніж однією мовою, але дуже небагато людей є також двоосвіченими. Багатоосвічені люди користуються високим попитом на ринку, біля столів переговорів, а також як політичні брокери й культурні перекладачі, які допомагають нам зрозуміти людей і їх значення в різних куточках світу. Цілком можливо, що це лише деякі з тих небагатьох живих людей, які мають владу насправді створити інтелектуальне співчуття між націями через пізнання доступного спілкування між народами. *«Мультилінгвальний розум»* звеличує важливу роль, що люди, які спілкуються багатьма мовами, можуть грати на світовій арені, а також в плані людського спілкування.

ЖИВІ МОВИ

Книга *«Живі мови»* має іншу спрямованість. Після п'ятнадцяти років дослідження та спостереження, як мої троє дітей зростають мультилінгвально, я хочу поділитися новою інформацією. І технологія, і завзятість забезпечують нові результати досліджень, які не лише підтверджують десять ключових факторів, що впливають на успішні дво- й багатомовність, а також указують на майбутнє, у якому спільноти не можуть дозволити собі ігнорувати потребу в більшій кількості людей, які знають кілька мов. Технологія наголошується в тексті через рафінований мозок, пропонуючи методи та новаторські дослідження про мультилінгвальний розум. Сьогодні ми можемо реально побачити, як здорові мультилінгвальні мізки функціонують, і, найголовніше, наскільки унікальним є кожен із них, залежно від того, які мови вивчає людина та коли вони вчаться. Технологія також наголошується в обговоренні нових інструментів навчання, які ми побачимо в розділі 7. Ця книга також вітає завзятість, перегляд багатомовності протягом життя людини, а також обмін висновками дослідження. Ці дані підтверджують, як багато часу займає в людей, щоб почати вільно говорити більше ніж однією мовою, демонструють, як люди можуть вивчати мови в різному віці, та вказують на відповідні методології для цього. У практичному сенсі ця книга також указує на кращі

практики у сфері освіти, щоб підтримати мультилінгвальну дитину. Розглядаючи результати різних систем, у тому числі програми англійської як другої мови (ESL), програми, у яких ті, що вивчають англійську мову, виводяться зі звичайного класу для інтенсивної англійської інструкції впродовж деякої частини дня, і програми подвійного занурення, у яких усі діти вчатьсЯ принаймні двома мовами, незалежно від їх рідної мови, ми можемо побачити, як різні співтовариства отримують вигоду з різних структур. Ця книга також визнає зростаюче явище володіння трьома мовами на світовій арені та їх економічне, соціальне, культурне та політичне значення у світі, де зриви зв'язку призвели до трагедій в останні роки. Певною мірою схожі з білінгвами, ті, що володіють трьома мовами, – особливі, та менш задокументовані, вони розглядаються тут докладно. Однак, найголовніше, ця книга допомагає батькам подолати сумніви, що можуть супроводжувати цю мультилінгвальну пригоду на різних етапах подорожі. Я пам'ятаю, коли мій другий син повільно розмовляв у віці тринадцяти місяців, я сумнівалася в мудрості нашого вибору бути мультилінгвальною родиною. Наше рішення статкувалося, коли я згадала книгу *«Місяць – також жіночого роду»*, у якій жінці, що живе в Німеччині, було сказано припинити розмовляти її рідною італійською зі своїм 18-місячним малюком, тому що він був «явно збентеженим». Вона так і зробила, і через шість місяців він почав говорити. Жінка зрозуміла, що малюк зробив би це без її впливу італійською, і єдине, що відбулося, коли вона перестала говорити з ним італійською, було те, що вона втратила свій шанс розмовляти з малюком своєю рідною мовою – про що вона вкрай жалкує до сьогодні. Я хочу, щоб ця книга була такою, щоб її читали як обґрунтовану рекомендацію хорошого друга, засновану на майже 700 надійних дослідженнях двадцять першого століття та досвіду з опанування мовами власної дитини. Ця книга заснована на досвіді сотень сімей і вчителів у п'ятнадцяти країнах, досвіді людей, із якими я мала задоволення працювати протягом багатьох років. Після проведення семінарів із учителями та батьками в Аргентині, Австралії,

Бельгії, Колумбії, Еквадорі, Франції, Німеччині, Італії, Японії, Нідерландах, Норвегії, Перу, Швейцарії, Таїланді та Сполученому Королівстві, я визначила кілька питань, які потребують відповідей. Ці питання знаходять відповіді в цій книзі. Чи варто турбуватися, якщо ваша чотирирічна дитина змішує мови? Чи варто упускати навички двоосвіченості, якщо ваш син просто не отримає її після трьох років навчання? Які переваги ви здобудете, якщо спробуєте вивчити мову разом із вашою донькою? Чи важливо приймати коментарі вчителя вашої дитини серйозно, навіть якщо ви думаєте, що знаєте більше про мультилінгвалізм, ніж він або вона? Чи буде колись ваш син писати його рідною іспанською так само, як у своїй школі англійською? Чи робить ваша школа все можливе, щоб підтримати вашу сімейну мету до двомовності? Чи у вашій компетенції наполягати на класах рідною мовою в школі або це виключно ваша робота бути впевненим, що ваша дитина має правильні мовні навички в рідній мові? Ця книга допоможе вам дійти правильних відповідей на ці питання та поєднати їх з унікальним підходом до мов вашої власної дитини.

Ця книга також ставить мову на своє місце. Незважаючи на те що мультилінгвалізм – це буквально дар мов, які батьки, вихователі та вчителі можуть дати, вона повинна бути підпорядкована стосункам, які ми маємо з дітьми в нашому житті. Як і все, що ми хочемо дати нашим дітям (наш вибір кар'єри, любов до футболу, мистецтва, шахів, читання, математики, балету тощо) або наша надія на те, ким вони стануть (звичайними громадянами, успішними професіоналами, гарними друзями), немає нічого більш важливого або передає наші повідомлення краще, ніж наша любов. Якщо ми спробуємо нав'язати мову дітям, ми отримаємо такий же негативний ефект, як від спроби силою нав'язати їм певну професію. Вони можуть прийняти пасивно, радісно, або з ненавистю, але в будь-якому випадку це буде наш вибір, а не їх, і це непослідовно. Ми хочемо, щоб діти в нашому житті говорили декількома мовами з багатьох вагомих причин, але вони повинні володіти цією метою

для себе. На жаль, ми не зробили цього успішно в нашому суспільстві в цілому. Примушуючи студентів до мовних занять, соромлячи їх і примушуючи вчитися, заохочуючи їх відмовлятися від рідних звичаїв і цінностей для того, щоб пристосуватися до більшості, ми применшуємо їх як цілісних особистостей замість додавання мови, яка може служити їм на все життя. Це повинно змінитися. Як одне з найбільш багатонаціональних суспільств у світі, ми в Сполучених Штатах не звеличували білінгвізм і мультилінгвалізм у пропорції до їхніх можливостей. Нарешті, ця книга приймає виклик мультилінгвалізму в різних його етапах і формах. Хоча є деякі аспекти мови, однакові протягом життя людини різних віків і різних рівнів оволодіння мовою, існують певні проблеми, пов'язані з ними. Розглядаючи кожен етап окремо й пояснюючи фізичні, психологічні та соціальні аспекти кожного з них, ми краще підготовані, щоб використати цю інформацію для створення якнайбільше мультилінгвальних можливостей протягом усього людського життя. Новонароджені, школярі початкової, середньої та вищої шкіл і дорослі - усі мають унікальні етапи росту мозку, психологічну готовність і соціальний тиск, що впливають на вивчення мови. У книзі будуть розглядатися ці різні етапи й звеличуватися найунікальніша з людських рис, мова, і як вона жила. Ми закінчимо цей розділ, запитуючи, чи мова є ключем до людському інтелекту. Мова є єдиною ознакою, що відрізняє людину від інших тварин. Хоча інші види спілкуються, жодна інша істота не застосовує складні граматичні структури або використовує письмове керівництво для пам'яті. Багато лінгвістів вважають, що люди природжено підготовлені до мови й вказують на те, що діти в усьому світі опановують складні синтаксичні структури всіх мов як уроджену навичку приблизно у п'ятирічному віці. Інші йдуть так далеко, щоб запропонувати, що мова, на відміну від інших аспектів навчання, є особливою та слідує моделям, які відрізняються від інших людських придбаних здібностей. Психолінгвісти розмірковували над філософським запитанням, чи думаємо ми словами. Тобто чи покладаються люди на мову, щоб сформулювати

думки? Хіба ми, наприклад, маємо різне сприйняття часу та простору залежно від мови, яку ми використовуємо? Поки ці запитання залишаються без відповіді, багато теоретиків постулюють, що мова дійсно є ключем до людського інтелекту, причому деякі навіть стверджують, що є певний ген для цієї навички, унікальний для людського виду. Такі лінгвісти, як Девід Премак вважають, що те, що робить людей унікальними, – це не лише мова, але це більш конкретно людське бажання сформувати системи письмових символів, якими ми записуємо наші історії, угоди, відносини, фікції, ф'ючерси. У цьому сенсі, можна стверджувати, що мова є «багато в чому кінцевим артефактом»¹, хоча справа ще в дебатах.

Соціальне бачення мови запропоноване Раймондом Коеном, який говорить, «мову найкраще розглядати як формуючі очікування, а не вирішальну думку», як стверджувала оригінальна лінгвістична модель детермінізму.² Це означає, що мова створює базу для загальних цілей і є сполучною ланкою спільноти. Це становить аспекти розвитку мови людини, такі як рідна мова людини, наріжний камінь усього іншого життєвого досвіду людини. Коен вважає, що «рідна мова є основним сховищем здорового глузду спільноти».³ Слова, які ми використовуємо в нашій спільній мові, є джерелами нашої історії та «загальним запасом змісту спільноти».⁴ Він продовжує пояснювати, що мова просто не може існувати відірвано від суспільства, яке на ній говорить: «Мови не існує в ізоляції як абстрактної системи знаків, але в межах унікальних органічних звичок, складних середовищ чуттєвості та взаємодії»⁵, що робить культуру відображення мови, і навпаки. Важливо мати на увазі, що Америка стає лінгвістично різноманітнішою».

Мова визнається як помітний аспект унікальності людства, оцінена як найбільш відмінна особливість людяності або як ключ до інтелекту. Ми зараз звертаємося до місця мультилінгвальності на світовій сцені та вкладаємо мову в глобальний контекст.

Ніколи раніше в історії світу мультилінгвали не цінувалися більше, ніж

сьогодні. У бізнесі, уряді, світовій політиці, культурних доменах, ЗМІ та міжнародних відносинах у цілому існує дефіцит кваліфікованих фахівців, які можуть говорити, читати та писати більше, ніж однією мовою. Видання *Економіст* і *Бізнес-Тиждень* нещодавно визнали, що характерною найбільш цінною та найменш доступною в нових бізнес-новобранців була можливість говорити більше, ніж однією мовою, та інші дослідження йдуть ще далі, заявляючи, що майбутнє деяких областей може бути поставлене під загрозу через відсутність знання іноземної мови.

Носії англійської мови, у першу чергу американці й англійці, значною мірою поклалися на інших, щоб говорити англійською, ставлячи конкурентів у не вигідне становище, яке вони зараз більше не приймають. Урядовці в Англії визнають, що «відсутність професіоналізму в європейських мовах є однією з головних причин, чому Великобританія не створює велику частину можливостей, пропонованих фінансованими ЄС схемами освіти та професійної підготовки, ... і що це має серйозні наслідки для підприємств Великобританії та майбутнього працевлаштування студентів.» Цей недолік може завдати збитків майбутньому бізнесу Великобританії на європейському ринку. Американські посадовці визнали подібну проблему, але швидше з політичним, а не комерційним корінням, оскільки вони всіляко намагалися знайти носіїв арабської мови відразу після 9/11, тільки щоб виявити, що вони мали небагато в їх дипломатичному корпусі. Лише англійської більше недостатньо.

ПЕРЕДБАЧЕННЯ НЕДОВГОГО ДОМІНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

Інші дослідження насправді охарактеризували англійську мовну гегемонію як зарозумілість і звинуватили її в погіршенні міжнародних відносин. Було навіть зроблено прозорий натяк на те, що обмеження мови Америки та поганий зв'язок винні в проблемах із країнами в частинах світу, у яких уряд США бере участь без глибокого розуміння культури. Але мова також може

відігравати роль у вирішенні конфлікту. Сполучені Штати висунули ініціативу національної безпеки мови в 2006 році інвестувати більше грошей у іноземно-мовні програми в школах США, тому що вона визнавала «гостру необхідність» для мовної освіти в Америці. Хоча це може зайняти покоління, перш ніж ми побачимо результати цього жесту. Це початок у визнанні як мови, якими ми говоримо, впливають на наш успіх як особистостей, а також наш прогрес як націй. Вивчення другої мови в офіційній шкільній обстановці стала темою зростаючої дискусії в останні роки, тому що англійська більше не де-факто мова в Сполучених Штатах. Зростання імміграції та вищої народжуваності населення меншин означає, що Південно-Західні Сполучені Штати зараз мають більшість іспаномовних сімей. Кількість американців, які розмовляють мовою, окрім англійської, вдома збільшилася на сорок і сім відсотків у період між 1990 і 2000 роками. Це майже один із п'яти американців. Хоча це явище нове в Сполучених Штатах, Європа пристосовується до потреби декількох мов протягом своєї історії, і тепер звично знайти багато країн, які вимагають знати три мови після закінчення середньої школи. Більшість країн Азії вимагають, щоб студенти вивчали від двох до шести мов протягом їх навчання, як в Індії, коли дитина починає з сільської мови, переходить на мову спільноти в гімназії, відвідує середню школу в рамках структури хінді або пенджабі, але в університеті навчатиметься англійською мовою. У 1999 році ЮНЕСКО визнала просування та повагу до мультилінгвалізму, який полягає, що всі громадяни світу повинні вивчати принаймні три мови: рідну, а сусідню (ту, з якою межує) та міжнародну мову, одну з тих, що визнана Організацією Об'єднаних Націй (ООН) як офіційні мови (арабська, китайська, англійська, французька, російська, іспанська). ООН вважає, що запровадження такої політики значною мірою знизить світову напруженість і шанси війни. ООН вважає одномовність перешкодою: «Це означає, що ви бачите світ через неминуче обмежені виміри однієї мови, навіть якщо це світова мова». Мультилінгвальність є сучасною необхідністю в глобалізованому світі.

У 2000 році більше, ніж третина населення Західної Європи, до тридцяти п'яти була іммігрантського походження, згідно з недавньою доповіддю ЮНЕСКО з питань мовного розмаїття в Європі. Деякі райони мають більш високий рівень імміграції, ніж інші. У Голландії, наприкладі 41600 дітей віком від чотирьох до сімнадцяти років виявили, що сорок дев'ять відсотків початкової та сорок два відсотки учнів середньої школи в Гаазі використовували ще одну мову, крім голландської, удома. Ця тенденція буде тільки зростати в майбутньому.

Глобалізація означає, що люди повинні спілкуватися можливими найбільш ефективними та дієвими способами для того, щоб мирно співіснувати в часи мобілізації. Це можна проаналізувати з перспективи внутрішньої політики країни, а також із міжнародної точки зору. На національному рівні в Сполучених Штатах існує гостра необхідність відповісти на зростаючу кількість населення, яке не говорить англійською вдома. *Колегія національної грамотності з питань мовної меншини дітей та молоді* рекомендує, щоб структура американських шкіл стала більш поінформованою для створення ефективнішої політики з метою поліпшення успішності, досягнутої як не носіями англійської, що її вивчають, так і носіями англійської, які вивчають іноземну мову. Мері Еббот з *Американської ради з викладання іноземних мов* закликає школи почати інтеграцію навчання іноземній мові раніше, ніж нинішній середній вік чотирнадцяти років. Вона стверджує, що це має відбуватися в ідеалі з дитячого садку або принаймні з початкової школи, тому що це те, чим займаються більшість наших міжнародних союзників. Однією з причин для раннього початку, крім більшої ефективності й кращого використання ресурсів, є величезна кількість років, які людина потім має в мові, та подальше полегшення вивчення додаткових мов. Логіка в тому, якщо студенти відчують смак французької мови в другому класі, вони знайдуть опанування російською в середній школі менш лякаючим. Трохи несподівано дізнатися, що менше, ніж вісім відсотків американців, мають іноземну мову в коледжі –

це в той час, коли популярна преса почала передавати те, про що вчені говорили роками: ми ігнорували важливість мов протягом надто багатьох років. Американська лінгвістична зарозумілість мала негативний вплив на її здатність конкурувати у світі бізнесу та бути жалісливим у дипломатичному світі. Мовна здатність знаходиться в центрі уваги всіх зацікавлених в успішному зростанні особистостей і народів. Комерційні лідери стверджують: «Найбільш часто цитованою причиною іншими відсутності експорту була нестача фонових знань і мовних навичок, необхідних для розуміння зарубіжних ринків,»³ а на думку дипломатів, існує зв'язок між мовною політикою та культурою світу. Ставлення повільно змінюється, але вони неодмінно зроблять це. Оцінке ставлення починається у світі наукових кіл і поширюється в інші сфери життя суспільства. Сьогодні загальновизнаним у вищій освіті є те, що «в сучасному світі визначення добре освіченого студента повинно включати вільне володіння іноземною мовою».⁴ Тепер ми маємо спробувати отримати це повідомлення, щоб змінити попередні роки навчання.

Таблиця 1 Переваги мультилінгвалізму

<i>Когнітивні переваги</i>	Підвищені навички мислення (металінгвістичне усвідомлення, креативність, чутливість до комунікації).
<i>Соціальні переваги</i>	Інтеграція, оцінка інших культур.
<i>Особисті переваги</i>	Конкурентоспроможність білінгвальних навичок, необхідність визнана урядом та бізнесом.
<i>Психологічні переваги</i>	Психологічне благополуччя, впевненість у собі, почуття приналежності, підсилена ідентичність з корінням.

<i>Комунікаційні переваги</i>	Багатоосвіченість дозволяє отримати доступ до більш широкого спектра літератури та широкої мережі сімейного зв'язку й міжнародних зв'язків.
<i>Культурні переваги</i>	Більша терпимість, менше расизму, збільшене міжкультурне порозуміння.
<i>Академічні переваги</i>	Вплив на інших суб'єктів. Здатність читати іншими мовами корелює з більш широким досягненням в інших сферах навчання. Легше вивчати третю мову.

Джерело: Маер (2002), переформатовано Токуама-Еспінозою, 2005.

Як це не парадоксально, одна з причин, чому американці можуть бути настільки слабкими в мовах, – це багатство нації. Коли американці подорожують, вони, як правило, роблять це в рамках національних кордонів; як переконує більшість, немає необхідності їхати далі. Подорож країною – така ж пригода, як і подорож за кордон. Лише двадцять відсотків американців мають паспорти та лише два відсотки їдуть за кордон під час навчальних програм обміну. Проте це повільно, але впевнено змінюється. Ті американці подорожують більше, яких спонукає внутрішній склад громадян Сполучених Штатів, які тепер відвідують родину в інших частинах світу, або ті, що подорожують із бізнес-потреб, військового обов'язку або дипломатичних відряджень, або просто тих, хто є більш відчайдушними.

Змінювана Демографія

Усе більше людей іммігрують у Сполучені Штати, ніж будь-коли раніше. Між 1990 і 2000 роками було збільшення на п'ятдесят сім відсотків кількості народжених іноземних громадян. Міграція з Європи до Сполучених

Штатів була більш поширеною на рубежі двадцятого століття, на рубежі двадцять першого сторіччя латиноамериканці становлять найбільше число нових громадян. Це накладає відбиток на невисловлену мовну політику американців, оскільки майже вісімдесят відсотків студентів, які вивчають англійську мову (ELLs), розмовляють іспанською вдома, із загальної кількості понад 17,3 млн громадян США віком старше п'яти років, чия рідна мова є іспанською.⁵ Один із п'яти американців говорить мовою, окрім англійської, удома. У цій групі приблизно три п'ятої спілкуються іспанською вдома, п'ята частина говорить іншою індоєвропейською мовою та майже п'ятнадцять відсотків - східноазіатською мовою. 425 рідних мови представлені в державних школах США. «У цілому іншомовні носії збільшилися приблизно на 15 мільйонів протягом 1990-х років, із новими іспаномовними носіями, які складають близько 11 млн чоловік і майже 2,5 млн нових азійських носіїв»⁶.

Ці різні факти про сучасне американське суспільство викликають деякі філософські запитання, які потребують невідкладної відповіді. Наприклад, чи є причиною того, що наші латиноамериканські студенти відстають як група в школі, те, що ми не задовольняємо їх мовних потреб? За Джанет Клінгер і Альфредо Артїлесом, «багато груп культурних меншин – іспаномовні студенти зокрема, – продовжують працювати нижче своїх можливостей загрозливими темпами. Іспаномовні студенти мають вищі показники відсіву, ніж неіспаномовні. У 1998 році тільки шістьдесят три відсотки вихідців із Латинської Америки від вісімнадцяти до двадцяти чотирьох років закінчили середню школу або отримали загальноосвітню підготовку порівняно з вісімдесят п'ятьма відсотками від загальної чисельності населення. Хоча розрив між досягненням латиноамериканців і білих звузився в 1970-х і 1980-х роках, він розширився в кінці 1980-х і 1990-х рр. і залишається великим сьогодні»⁷. Не лише неангломовні громадяни збільшуються в кількості, вони також у русі, більше не обмежуються великими містами, такими як Нью-Йорк або Лос-Анджелес. Ця тенденція зростає протягом багатьох років, але, здається, вона

наздоганяє нас, ніби застає зненацька. Іммігранти, що вивчають англійську мову, збільшуються. Водночас основний потік вивчення іноземної мови США не такий високий, як декому б хотілося.

Стан вивчення мови сьогодні

Департамент освіти США стверджує, що з усіх студентів, які отримали ступінь коледжу, лише один відсоток в іноземних мовах. Із цього одного відсотка лише два відсотки в таких мовах, як арабська, китайська, фарсі або корейська, у яких, як стверджує уряд, ми маємо «гостру потребу». ⁸ Хоча це частково правильно, деякі наголошують, що вибір мови не має стільки значення, скільки готовність учитися. У *Конференції з Переваг білінгвізму* Гарвардського університету в 2004 році взяли участь експерти з різних галузей, щоб обговорити шляхи, за якими знання багатьох мов сприяє розвитку різних шляхів розвитку кар'єри. Тоді ректор Гарварду Ларрі Саммерс заявив: «Неважливо, яку іншу мову ви знаєте; той факт, що ви можете думати більше, ніж одним кодом, робить ваш більш гнучким інтелектуально, більш стабільним емоційно, більш обережним політично». В інших містечках ведуться дослідження та все більше людей із різних галузей починають ділитися своїми знаннями про мови, шукати нові та кращі способи допомоги людям стати мультилінгвальними. *Лабораторія оволодіння мовою та віртуальний центр із вивчення оволодіння мовою* Корнельського університету, наприклад, керують постійним обміном блискучими думками в галузі іноземних мов. Їх форум закликає людей зі сфер лінгвістики, неврології, психології та освіти об'єднати зусилля та свої знання в пошуках поліпшення процесу оволодіння мовою. *Центр мозкового пізнання* в Джорджтаунському університеті провів монументальну конференцію з нейрокогнітивності другої мови в 2006 році. Ця історична подія зібрала деякі з найбільш шанованих імен у галузі лінгвістики та неврології, щоб обговорити, як нова інформація про мозок може допомогти просунути шляхи, якими ми вчимо та допомагаємо, не лише дітям

іммігрантів у Сполучених Штатах, щоб вивчити англійську мову, але також способи, у які ми можемо допомогти громадянам США зустрітися з більшим ентузіазмом і успіхом в іноземній мові. Як зауважила Джудіт Кролл з Університету штату Пенсільванія, у ході конференції: «До недавнього часу когнітивна наука практично ігнорувала той факт, що більшість людей у світі говорять двома мовами. В останнє десятиліття ця ситуація помітно змінилася»¹⁰. Конференції, подібні до цієї, виявляють зростаюче значення мультлінгвалізму, яке він має у всіх наших життях. Але це не завжди було так.

Можливості

Я виросла в Берклі, штат Каліфорнія, у 1960-х і спостерігала, як друзі починають і закінчують середню школу з «напрямом ESL» для тих, хто вивчає англійську як другу мову. Це обмежує їхні шанси для вищих навчальних можливостей і наліплює їм ярлики як менш компетентним, ніж їх однолітки, через їх обмежену англійську. Були різні причини того, чому це відбулося. Деякі можуть сказати, що структура навчання була невідповідною, і вчителі ESL були погано навчені. Інші можуть припустити, що соціальна структура вдається до тримання студентів там, де вони відчувають себе найбільш комфортно, отримуючи статус тієї ж соціальної групи рік за роком, що робить непривабливим перехід на постійний академічний напрям, де вони мають починати з нуля. Інші можуть уважати, що ці студенти мали низький рівень компетентності у своїй рідній мові, що впливає на якість англійської мови як другої. Мені сумно думати, що ця група як мультикультурна в цілому пропонує дивовижне багатство мовних ресурсів, на яких повинно бути наголошено, але замість цього вважається навантаженням на систему. Тобто замість «ESL дітей» та «ботаніків іноземної мови», тих, що підлягають остракізму, наші школи повинні дивитися на нові моделі освіти, такі як подвійне занурення систем, у якій кожен, незалежно від рідної мови, вчить принаймні другу мову. У такій моделі іммігранти вивчають англійську мову, а носії англій-

ської вивчають другу, якщо не третю, мову. Це збільшить культурне розмаїття США в кращому сенсі його традиції.

У 2000 році перепис США підтвердив, що все більше людей говорять іспанською вдома, ніж англійською, у Каліфорнії, Арізоні, Нью-Мексико й Техасі. Це робить вивчення мови гарячим питанням, із яким борються законодавці, намагаючись виправити проблеми мови, з якими стикаються ці штати. Двомовні дебати в Каліфорнії були на задньому плані для політиків із тих пір, як я була дитиною, та, можливо, довше. Можливо, реальність неангломовної більшості допоможе змусити прийняти більш справедливі рішення, ефективні та перевірені програми, які допоможуть Сполученим Штатам перейти від їх поганих мовних здібностей у країну, яка найкращим чином використовує природні таланти своїх громадян. Стаття *Американської демографії* проголосила, що «люди, які говорять іноземними мовами в себе вдома, є найбільш швидко зростаючою групою, яка зараз зустрічається по всій країні. Ідентичність Америки тепер поширюється за межі кількох рас і культур, також включаючи в себе численні мови»¹¹. Цікаво розглянути це з історичної точки зору, тому що мовна проблема насправді не нова для американців. Із моменту свого заснування Сполучені Штати зіштовхнулися зі змішуванням мовних контактів, у тому числі фактичне створення країни з американських індіанців і людей головним чином з європейських країн, але побудована на робочій силі з Африки та Азії. Найцікавіше те, що, намагаючись постійно покращувати наші інституції та структури, освіта в Сполучених Штатах потерпіла декілька невдач, які стосуються інтеграції та оцінки всіх їхніх громадян. У сфері освіти, як це часто буває в інших областях, є степ одного кроку вперед і два кроки назад, перш ніж ми достатньо зосередимось на тому, що ми щиро сподіваємося, якими будуть громадяни завтрашнього дня.

Роль мов у формуванні громадян завтрашнього дня

Одне з найкращих колективних рішень, які я коли-небудь бачила в освіті, прийшло з Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) країн (до якої входять Австралія, Австрія, Бельгія, Канада, Чеська Республіка, Данія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Японія, Люксембург, Мексика, Нідерланди, Нова Зеландія, Норвегія, Польща, Португалія, Словаччина, Південна Корея, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Туреччина, Великобританія, та Сполучені Штати), які погодились, що існують три основні бажані характеристики громадянина майбутнього. Для них до того часу, як людина досягає віку п'ятнадцяти років, коли обов'язкове навчання закінчується в багатьох країнах, громадянин повинен знати, як працювати з іншими (групові навички), знати, як вирішувати проблеми, та знати, як використовувати інструменти (Інтернет, словники, експерти, бібліотеки тощо). Я вважаю, що це не занадто надумано припустити, що цілі формальної освіти в багатьох, якщо не в усіх країнах, збігаються з тими цілями. Для мене групові навички включають здатність спілкуватися; комунікація припускає мову, а мови – численні в мультикультурній Америці.

Мультилінгвальність і Закон

У 1968 році *Закон про двомовну освіту* був затверджений президентом Ліндоном Джонсоном. У 2003 році закон був замінений законодавством *не залишити жодної дитини* та розділом III, *навчання мовам обмежених у знанні англійської та студентів-іммігрантів*. Незважаючи на все найкраще, що принесло законодавство, *не залишити жодної дитини*, на жаль, воно створило конкуренцію дорогоцінним шкільним годинам, які були взяті з іноземних мов (і мистецтва), щоб зміцнити слабку математику та навички англійської. Це може допомогти нашим студентам покращити результати тестів на державних іспитах, але це не допомагає підготувати громадян для трудо-

вих резервів завтрашнього дня. Навпаки, тиждень *освіти* повідомив, що «через інтенсивну увагу федерального закону не залишити жодної дитини про читання та математику, у деяких школах по всій країні скоротили кількість іношомовних курсів або зупинили викладання іноземних мов узагалі»¹². Здається, що в наших школах повинно відбуватися навпаки.

Департамент Освіти США відмовився публікувати звіт про освітню грамотність двомовних дітей у 2006 році. Деякі люди, такі як Брюс Фуллер з Університету Каліфорнії в Берклі та Джеймс Кроуфорд із *Національної асоціації двомовної освіти* стверджують, що це тому, що доповідь показує, що існуюча практика навчання дітей іммігрантів заняттями лише англійською є неефективною. Крім того, «в останні роки консерватори підштовхнули до відмови від двомовних програм на користь навчання лише англійській мові, а «не залишити жодної дитини» вимагає, щоб діти іммігрантів тестувались англійською через три роки»¹³, часові рамки, які дослідники зараз визнають, – від двох до чотирьох років, це є стільки, скільки фактично потрібно дитині, щоб досягти академічну успішність в іноземній мові. Ці статистичні дані, здається, показують, що ми робимо ведмежу послугу і носіям англійської мови, і студентам з обмеженими знаннями англійської. «Важливо те, що вивчення іноземної мови оцінюються, і цього достатньо»¹⁴. Як ми можемо прийти до досягнення цього зсуву, який знаходиться на одному рівні з питанням національного розгляду? Я вважаю, що відповідь – почати з іншого рівня, досліджуючи, як ми можемо збільшити потенціал кожної дитини в іноземних мовах. Тепер звернемося до мультилінгвальності протягом життя людини і подивимось на кращі способи поліпшення своїх мультилінгвальних навичок людьми різного віку.

Бібліографічні посилання

1. Allen, V.L. (1976) *Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring*.

New York: Academic Press.

2. Allwright, R. (1980) Turns, topics, and tasks: Patterns of participation in language learning and teaching. In D. Larsen-Freeman (ed.) *Discourse Analysis in Second Language Research* (pp. 165–187). Rowley, MA: Newbury House.
3. Arthur, J. (2001) Perspectives on educational language policy and its implementation in African classrooms: A comparative study of Botswana and Tanzania. *Compare* 31(3), 347–376.
4. Auer, P. (1995) The pragmatics of codeswitching: A sequential approach. In L. Milroy and P. Muysken (eds) *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Codeswitching* (pp. 115–135). Cambridge: Cambridge University Press.
5. Auer, P. (1998) Introduction: Bilingual conversation revisited. In P. Auer (ed.) *Codeswitching in Conversation: Language, Interaction and Identity* (pp. 1–24). London: Routledge.
6. Auerbach, E.R. (1993) Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 27 (1), 9–32.
7. Bamiro, E.O. (2006) The politics of codeswitching: English vs. Nigerian languages. *World Englishes* 25 (1), 23–35.
8. Bartolome, L. (1996) Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review* 64, 173–194.
9. Bassano, S. and Christison, M.A. (1988) Cooperative learning in the ESL classroom. *TESOL Newsletter* 22 (2), 1–8.
10. Bell, A. (1984) Language style as audience design. *Language in Society* 13 (2), 145–204.
11. Blom, J.P. and Gumperz, J. (1972) Social meaning in linguistic structure: Codeswitching in Norway. In J. Gumperz and D. Hymes (eds) *Directions in Sociolinguistics* (pp. 307–434). New York: Holt, Rinehard and Winston.
12. Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
13. Bunyi, G. (1998) Teaching/learning bilingually in post-colonial African class-

- rooms: Ethnographic evidence and analysis from Kenya. Paper presented at Sociolinguistics Symposium 12, University of London Institute of Education, 26–28 March 1998.
14. Butzkamm, W. (1998) Codeswitching in a bilingual history lesson: The mother-tongue as a conversational lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1 (2), 81–99.
 15. Camilleri, A. (1996) Language values and identities: Codeswitching in secondary classrooms in Malta. *Linguistics and Education* 8, 85–103.
 16. Canagarajah, S. (1995) Functions of codeswitching in ESL classroom: Socializing bilingualism in Jaffna (Sri Lanka). *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (3), 173–195.
 17. Cleghorn, A. and Rollnick, M. (2002) The role of English in individual and societal development: A view from African classrooms. *TESOL Quarterly* 36 (3), 347–372.
 18. Cook, V. (2001) Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review* 57, 402–423.
 19. Costa, A. (2004) Speech production in bilinguals. In T. Bhatia and W. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 201–223). Malden, MA: Blackwell Publishing.
 20. Dabke, R. (1983) Codeswitching and segmentation in Hartling's Familienfest. *Language and Style* 16 (3), 361–373.
 21. Delpit, L. (1995) *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: New Press.
 22. Edstrom, A. (2006) L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *The Canadian Modern Language Review* 62 (2), 275–292.
 23. Elridge, J. (1996) Codeswitching in Turkish secondary school. *English Language Teaching (ELT) Journal* 50 (4), 303–311.
 24. Ernst, G. (1994) "Talking circle": Conversation and negotiation in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 28 (2), 293–322.

25. Ewing, A. (1984) Polish-English codeswitching: A clue to constituent structure and processing mechanisms. *Chicago Linguistic Society* 20, 52–64.
26. Fabian, J. (1982) Scratching the surface: Observations on the poetics of lexical-borrowing in Shaba Swahili. *Anthropological Linguistics* 24, 14–50.
27. Fasold, R. (1984) *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
28. Ferguson, C.A. (1972 [1959]) Diglossia. *Word* 15, 325–340.
29. Ferguson, G. (2003) Classroom codeswitching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies. *IRAL Review* 16, 38–51.
30. Filmer, A.A. (2003) African–American Vernacular English: Ethics, ideology, and pedagogy in the conflict between identity and power. *World Englishes* 22 (3), 253–270.
31. Finlayson, R. and Slabbert, S. (1997) I'll meet you halfway with language – codeswitching within a South African urban context: In M. Putz (ed.) *Language Choices: Conditions, Constraints, and Consequences* (pp. 381–422). Amsterdam: John Benjamins.
32. Finnochiaro, M. (1988) Teacher development: A continuing process. *English Teaching Forum* 26 (3), 2–5.
33. Fishman, J.A. (1967) Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without bilingualism. *The Journal of Social Issues* 23 (2), 29–39.
34. Fishman, J.A. (1971) *Bilingualism in the Barrio*. The Hague: Mouton.
35. Fishman, J.A. (1972) Language maintenance in a supra-ethnic age. In A. Dil (ed.) *Language in Socio-cultural Change* (pp. 48–75). Stanford: Stanford University Press.

БІЛІНГВАЛЬНА АДАПТАЦІЯ

Айтеш Сахдев і Говрд Джайлс

ВСТУП

Різноманітність взаємозалежних процесів, пов'язаних з глобалізацією, включаючи зростання географічний, демографічний, соціальний та інформаційний обмін і мінливість, спричинили зростання зв'язків і комунікації між культурами та мовами майже у геометричній прогресії. Бути білінгвом - «нормальна та невиняткова необхідність для більшості людей світу сьогодні» (Edwards, 1994, с. 1), і дослідники все більше фокусують увагу на тих складностях, які лежать в основі білінгвізму в індивідуальній, комунікативній, розвивальній і соціальній перспективах (напр. Grosjean, 1982; Hamers та Blanc, 2000; Romaine, 1995; цей том). Мета цього розділу - забезпечити загальний огляд соціо-психологічного підходу до двомовної комунікації, яка є трампліном від поняття до білінгвального пристосування.

Погляньте, що відбувається, коли білінгв просить (або вітається тощо) однією мовою. Принаймні три види відповідей можна спостерігати, це: (1) тією ж мовою що і прохання; (2) відмінною мовою від прохання; та (3) комбінацією мов. У межах та між цими трьома можливими загальними альтернативами є велика кількість варіацій. Наприклад, хоча співбесідники можуть використати ту ж мову, вони можуть змінити комунікацію з іншими лінгвістичними (напр., акцент, лексика), дискурсивними і невербальними особливостями. Коли співбесідники використовують комбінації мов, може існувати варіативність у термінах використання двох мов в одному реченні, або різних мов у різних реченнях, або різних мов між чергами спікерів (див. Sachdev та Bourhis, 2001 для прикладів). Щоб зрозуміти та змодельовати просту низку актів мультилінгвальної комунікації, у цьому розділі використовується Комунікаційна адаптаційна теорія (КАТ), погляд, який Гайлс (Giles) і його колеги розвивають уже протягом останніх тридцяти років (напр. Sou-

ppland і Giles, 1988; Giles, 1984; Giles, Coupland, і Coupland, 1991; Niedzielsky та Giles, 1996). КАТ переглядали багато разів в останні роки, представили у покращеному форматі (напр. Gallois, Giles, Jones, Cargile, та Ota, 1995; Giles, Mulac, Bradac, і Johnson, 1987). У цьому контексті, будемо відхиляти такий різновид підходу та представляємо суть КАТ за допомогою лише текстуальних засобів. Огляд, представлений тут, є, звичайно, селективний: фокус зроблено навмисне на білінгвальній і мультилінгвальній адаптації – а не на інших типах адаптації (акцент, рівень мовлення тощо). У подальшій частині розділу «білінгвальний/двомовний» включає «мультилінгвальний/багатомовний», якщо не зазначено інше. Після того, як познайомимо читачів з КАТ, представимо компоненти переглянутих соціально-психологічних моделей білінгвізму (Sachdev і Bourhis, 2001), які походять, здебільшого, з цих теоретичних починань.

КОМУНІКАТИВНА АДАПТАЦІЙНА ТЕОРІЯ (КАТ): СТИСЛИЙ ОГЛЯД БАЗОВИХ КОНЦЕПТІВ І ПРОЦЕСІВ

У великій кількості літератури показано, що мови та мовний вибір не є лише «нейтральними» засобами зв'язку (напр., Giles і Johnson, 1981; Gumperz і Hymes, 1972; Sachdev і Bourhis, 1990). Яка мова або які мови використовуються, коли, чому та ким, є важливими питаннями, яким приписується вирішальна роль, що мова виступає, «як реєстратор батьківства, виражальний засіб спадку і носій феноменології» (Fishman, 1977, с. 25). КАТ представлено як соціально-психологічний підхід, задіяний для інтегрування мікроіндивідуальних аспектів з макро-колективними рівнями білінгвальної комунікації (Bourhis, 1979; Clement і Bourhis, 1996; Giles, Bourhis, і Taylor, 1977). Перед тим, як задіємо базові стратегії та ідеї, притаманні КАТ, визначимо чотири головні припущення теорії:

- На білінгвальну комунікацію впливають не лише особливості ситуації, які

склалися, і вихідні орієнтації учасників, але й соціо-історичний контекст, у котрому відбувається взаємодія (див. також Johnson, 2000). Наприклад, вибір мови трапляється випадково, одна зустріч офіцера поліції з емігрантом могла б зазнати впливу (і навіть зіпсуватися) беззмістовними і колишніми ворожими стосунками між іншими членами цих двох груп у сусідстві та/або у засобах масової інформації. Справді, ця межа КАТ є такою важливою, що присвяtimo значну частину нашого розділу цим питанням.

- Білінгвальна комунікація - це є не *лише* питання референтної інформації, але видима соціальна категорія членства, яка часто обговорюється під час взаємодії через процеси адаптації. Приклад цього був помічений у двомовному Монреалі (Канада), де англофоби сприймають франкофанів більш прихильно, коли останній з названих переходить на англійську мову, а не продовжує розмовляти французькою, і навпаки. Бурхіс (Bourhis, 1984a, с. 34), обговорюючи цю ситуацію, помітив, що «оскільки обидва співбесідники спілкувалися мовою, яку знали гірше, це дослідження показало, що взаємна мовна конвергенція могла б бути використана як стратегія, щоб забезпечити етнічну гармонію, навіть націю потенціальної комунікативної ефективності».
- Співрозмовники мають очікування відносно *оптимальних* рівнів двомовного пристосування. Ці передбачення можуть базуватися на стереотипах про членів зовнішньої групи, шляхах ведення відповідної міжгрупової справи та переважаючих соціальних і ситуативних норм. Гайлс, Тейлор і Бурхіс (Giles, Taylor, Bourhis, 1973) навели приклад, який надав їм Делл Гаймс (Dell Hymes), у якому житель більш крайнього заходу пристосувався до танзанійського службовця (вважаючи, що той був соціально вразливим і мав двомовну компетенцію). Але, службовець розтлумачив це як (понад-адаптаційну) образу до того, що танзанієць не міг розмовляти англійською мовою. Натомість, це було сприйнято як покровительство, надмірне старання сподобатися. В іншій частині світу, Росс і Шортред (Ross

and Shortreed, 1990) виявили, що деякі японці почувалися надзвичайно незручно з мешканцями заходу, які досконало володіли японською мовою. У відповідь, вони можуть навмисне переходити на англійську мову або переймають розмовний реєстр з японської мови іноземця. Залежно від кількості сприйнятої не-, недо-, та навіть понад-адаптації мови, може бути важливою складовою у відхиленні від взаємодії або продовженні її особливим способом.

Є, звичайно, низка причин, чому білінгви переходять на їхні мови, у тому числі, не знаходячи правильного слова у необхідний момент, дозволяючи іншим практикуватися у мові, маючи бажання передати космополітичну ідентичність або ідентичність спільноти через гумор тощо (див. напр., Burt, 1994, 1998; O'driscoll, 2001). КАТ намагається моделювати мотиви та оцінки мовного перемикання у термінах балансу соціально-психологічних процесів, фокусуючись на соціальній інтеграції та диференціації.

СТРАТЕГІЇ КОНВЕРГЕНЦІЇ ТА ДИВЕРГЕНЦІЇ: МОТИВИ Й ОЦІНКИ

Як було описано вище, КАТ передбачає, що особи використовують комунікацію, частково, щоб показати їхнє ставлення один до одного. Комунікація виступає своєрідним барометром рівня соціальної відстані між ними. Цей постійний рух до і від інших, який змінює комунікативну поведінку, називається адаптацією. Серед різних адаптаційних стратегій, які спікери використовують, щоб досягнути цих цілей, конвергенція є найбільш широко вивченою – тому може розглядатися як історичний стрижень КАТ (Giles, 1973; див. також Bell, 1984). Це було визначено як стратегія, за допомогою якої особи пристосовують свою комунікативну поведінку у термінах широкого діапазону лінгвістичних (напр., швидкість мовлення, акценти), паралінгвістичних (напр., паузи, довжина висловів) і невербальних особливостей (напр., посмішка, пильний погляд) таким чином, що їхня поведінка стає більш поді-

бною до поведінки їхньої співбесідника. Варте уваги те, що навіть в очевидно соціально стерильному оточенні Гайлс, Тейлор і Бурхіс (Giles, Taylor and Bourhis, 1973), проводячи дослідження, знайшли, принаймні, 14 різних типів білінгвальної конвергенції.

Зазначимо, що конвергенція не тільки обмежується ситуаціями, в яких білінгви об'єктивно рухаються до мовної переваги іншої особи, але, що важливо, вони вірять, що досягли цього (Thakerar, Giles, and Cheshire, 1982). Студентка одного з авторів проживає у місті англофобів, де велика кількість населення є латиноамериканцями. Для неї незвично, зважаючи на її зовнішній вигляд, чути звертання іспанською мовою. Такий підхід інколи викликає у неї заціпеніння. Дівчина, фактично, російсько-американського походження і не має латинських предків, однак її рівень володіння іспанською мовою дуже високий. За цих обставин її співрозмовники ніколи не дізнаються, що вони помилково віднесли її до іншої етнічної категорії і що їхні рухи конверсії відбуваються в неправильному напрямку (див. Platt та Weber, 1984).

Навпаки, стратегія дивергенції призводить до акценту на мовних (і культурних) відмінностях. Знову один з авторів (англієць – лише монолінгв) згадує, як багато років тому зайшов до північного валлійського пабу і всі відвідувачі привітали його, перейшовши з англійської мови на валлійську, щойно він відчинив двері. Нарешті, стратегія підтримки, як термін, передбачає акт не конвергенції (або діючої дивергенції), а, навпаки, замість цього, підтримування (з певною метою) використання рідної мови (див. Bourhis, 1979). Класичний приклад цього відбувся у 1970 р., коли арабський дипломат видав глобальне офіційне повідомлення у засобах масової інформації про нафтову ситуацію на Близькому Сході арабською мовою, а не англійською, як це традиційно відбувалося. Передумовою до цієї події стало те, що арабські нації наголосили на їхній економічній потужності у цій сфері бізнесу.

Іншою важливою концептуальною відзнакою є те, чи конвергенція або

дивергенція йде «вгору» або «вниз» у термінах суспільної валентності (Giles і Powesland, 1975). Конвергенцію «вгору» можна проілюструвати прийняттям французького канадського робітника шаблоном мови престижу - англomовного (проте білінгвального) менеджера (див. Barkhuizen та de Klerk, 2000; Bourhis, 1991). Дивергенція «вгору» була б наявна, якби менеджер почав розмовляти французькою мовою, а тоді раптом перейшов на англійську. Дивергенція «вниз» була б проілюстрована, якби один з нас перейшов на мову гуджараті в магазині в Лондоні, у якому англomовний продавець проявив би антиазійські упередження (див. також Nair-Venugopal, 2001).

Зараз розглянемо деякі з головних мотивів, що лежать поза стратегіями конвергенції і дивергенції, зважаючи на їхню оцінну поведінку так само, як і важливість стереотипів і соціальних норм у визначенні очікування учасників того, скільки конвергенції і дивергенції мовці повинні показати. Як згадано вище, важливою причиною для конвергенції, для нас, є бажання отримати схвалення реципієнта (а отже, можливо, доступ до соціальних мереж, куди, вважають, належить реципієнт). Передумовою є те, що подібності притягуються (Byrne, 1969): чим більше ми подібні до нашого співбесідника, тим більше він або вона буде любити чи поважати нас, тим на більші соціальні винагороди можемо очікувати. Конвергенція до спільного лінгвістичного стилю також покращує ефективність комунікації: це пов'язано зі збільшеною ймовірністю останньої, а відтак зі зниженням непевності і міжособистісного неспокою та здобутками у взаєморозумінні (див. Gudykunst, 1995).

Конвергенція емігрантів (а особливо з пристосованим акцентом) до мови культури країни-господаря не тільки очікується багатьма членами головного суспільства, але також розглядається як яскравий показник того, що вони прилаштувалися до цінностей культури країни-господаря (див. Kim, 2001). Отже, очікувалося б, що латинські мігранти пристосуються до англomовного населення Сполучених Штатів, а турецькі гастарбайтери і їхні сім'ї перейдуть на мову господарів - німецьку. Члени більшості, які розмовляють

на німецькому діалекті пристосуються до франкомовної меншості у Швейцарії (Про дискусії соціально-нормативних параметрів КАТ, див. Gallois та Callan, 1991.) У цьому значенні пристосування є некерованим, що називається «асиметричним», а не «симетричним» або взаємним (див. Gallois та Giles, 1998).

Але конвергенція не завжди має лише позитивні наслідки (як відзначили вище). Це може призвести до деяких втрат, наприклад, можливої втрати особистої або соціальної ідентичності. Якщо китайський студент –перед тим, як Гонконг повернули до Китайської народної республіки (КНР) – прилаштувався до англійської мови білінгвального західного професора, студент міг бути нагороджений професором, якби вважав його особливо комунікативно компетентним, проте студент міг би, тим не менш, відчувати себе позбавленим своєї соціальної ідентичності. Члени його оточення (тобто інші студенти), які б ненароком почули його, могли б також сприйняти його за «зрадника» і дати йому зневажливий ярлик (Hogg, D'Agata, та Abrams, 1989). Спроби пристосування по-різному оцінюють члени групи, залежно від міцності їхнього зв'язку з групою. У виченні, проведеному у Гонконзі за рік до його передачі КНР, респондентів, які більше ідентифікували себе з Гонконгом, члени групи оцінювали більш прихильно, бо ті використовували кантонський діалект китайської мови, який більш розходився з мандаринським говором китайців, яким розмовляли респонденти, що ідентифікували себе з Китаєм (Tong, Hong, Lee, та Chiu, 1999).

Ось звідки походить дивергенція: мотив, що знаходиться в основі цієї стратегії – явне бажання підкреслити відмінність від співбесідника, звичайно на основі членства у певній групі. Згідно з передумовами Теорії соціальної ідентичності (напр. Tajfel та Turner, 1986), це певно трапиться, коли співрозмовники визначають ситуацію більше у «міжгрупових», ніж у «міжіндивідуальних» термінах. «Міжгрупове» спілкування активізує спільну соціальну ідентичність, а «міжіндивідуальне» пов'язане з особистою іден-

тичністю. Іншими словами, міжгрупове спілкування відбувається, коли особи ставляться один одного цілковито у термінах їхнього членства у певній соціальній категорії, тоді як міжіндивідуальне спілкування має місце, коли вони спілкуються один з одним цілковито на основі їхніх індивідуальних різниць у темпераменті й особистості – коли їхня етнічна приналежність, стать, рід, вік тощо не є першочерговим.

Теоретики міжгрупового спілкування можуть стверджувати, що міжгрупові зустрічі є набагато звичнішими, ніж звичайно усвідомлюється, та що їхні індивідуальні протилежні сторони спілкування є набагато менш частими, ніж визнається у вивченні так званої міжособистісної комунікації. Приймаючи, що міжгрупова мова є часто головним виміром того, що значить бути членом етнічної групи (напр. Fishman, 1977), дивергенція може розглядатися як дуже важлива тактична міжгрупова особливість для білінгвів, які хочуть гарно ставитися до етнічної приналежності, а відтак і до себе. Оскільки ми належимо до різних соціальних груп, отже, маємо багаторазові соціальні ідентичності, які є більш або менш помітні у будь-якій взаємодії. Динаміка спілкування стає навіть складнішою, завдяки тому факту, що деякі з цих соціальних ідентичностей є спільними для співрозмовників, а деякі ні. У цьому напрямі Джонс, Гелос, Баркер і Галлан (Jones, Gallois, Barker and Callan, 1994) показали, що помітний голосовий (та потенційно здатний) інтелектуальний розмір, чи була особа англійсько-австралійською або китайсько-австралійською повністю непередбачений щодо їхньої комунікативної поведінки; що було передбачувано, так це їхнє професійне групове членство - професори або студенти.

Однак, дивергенцію можна також прийняти для того, щоб формувати ознаки і почуття реципієнтів (Simard, Taylor, та Giles, 1976). Наприклад, студентка, яка розмовляє французькою, на занятті в англійському університеті могла б навмисно сказати низку слів французькою під час бесіди, аби нагадати своїм одноліткам, що вона не належить до тієї самої етнолінгвістичної

групи. Вчиняючи так, вона сигналізує, що її (можливо, невитончений) дискурс потрібно відносити до її лінгвістичної (не)компетенції, а не до нестачі інтелектуальних здібностей.

Спроби соціальної інтеграції, лінгвістичного пристосування до культури або ідентифікації засобами конвергенції звичайно отримують позитивну оцінку реципієнтів (Giles, Taylor, та Bourhis, 1973; Bourhis, Giles, та Lambert, 1975). У цьому сенсі, це надає право реципієнтам виражати себе по-своєму. Збільшена подібність у комунікативній поведінці може збільшити і привабливість спікера і їхню спроможність домогтися поступливості адресатів (див. також Buller, Le Poire, Aune, та Eloy, 1992). Не тільки носіїв-білінгвів, які можуть пристосуватися, вважають більш комунікативно ефективними і здатними до співробітництва, їх також звичайно сприймають прихильніше, ніж тих, хто не переходить на іншу мову. Коли Ваш співрозмовник не пристосовується, це дає Вам право вважати, що він насмілюється не цінити ваше схвалення – позиція, якій, ми, як персональні одержувачі, навряд чи аплодуємо. Однак, конвергенція також може мати негативні наслідки (як зазначено вище). Преостон (Preston, 1981) прийшов до висновку, що повна конвергенція, у випадку вивчення іноземної мови, не завжди є бажаною і з боку спікера, і з боку адресата. Він стверджує, що повна конвергенція, або біглість мови, ніби вона є рідною, часто сприймається з недовірою і вважається за спробу контролювати адресата.

Владу також не можна залишати в спокої: звичайно очікують, як було проілюстровано раніше, що люди у підпорядкованих позиціях будуть підлаштовуватися під тих, хто має вищі позиції (конвергенція вгору). У дослідженні тих, хто розмовляє мовою кіче у Гватемалі, демонструє етнолінгвістичну життєздатність (див. внизу), Льюїс (Lewis, 2001) спостерігав за тим, що він назвав «ефект ладино», коли ті, хто говорить мовою кіче, перейдуть на іспанську мову під час розмови з «ладинами» («ладини» включають людей з Європи або змішану кров у Гватемалі). Він зауважив, що «в деяких

спільнотах цей ефект був таким сильним, що зразки використання мови індіанців-майя не відрізняються від ладинів, якщо ладин був присутній як один з учасників (с. 231, для дискусії щодо поведінки пристосування в оточенні групи, див. Ros та Giles, 1979).

Об'єктивно визначена двомовна поведінка, намір її ініціатора, і як адресат сприймає поведінку, може означати три різні речі. Останні два з названих трьох рівнів називаються психологічним або суб'єктивним пристосуванням, відповідно (див. Thakerar та ін., 1982). Адресанти мовлення можуть пристосуватися до їхнього слухача об'єктивно (як було оцінено через безпосереднє спостереження комунікативної поведінки), але намір, що лежить в основі цієї конвергенції, не має нічого спільного з тим, щоб показати тісне спілкування, а, навпаки, вказує на соціальну відстань. Вудленд (Woorland, 1989) повідомив про норму мови в Іспанії, одночасно стверджуючи, що каталанською мовою можна розмовлятися лише між каталанцями. Отже, ті, хто намагалися розмовляти каталанською, часто отримували відповідь іспанською літературною мовою. На одному рівні вони отримували об'єктивну конвергенцію, але психологічний намір тут полягав у тому, щоб утримувати жителів Кастилії в їхньому власному соціальному-лінгвістичному просторі, а відтак цей акт сприймався і відчувався як рішуча дивергенція. Аналогічно, суб'єктивне пристосування не обов'язково відповідає об'єктивній поведінці, з тим наміром, що був в її основі (див. Thakerar та ін., 1982).

Як зазначалося вище, пристосування може змінитися (напр., як «повне» або «часткове») в міру того, як адресанти наближаються до комунікативних зразків їхніх реципієнтів (Bradac, Mulac, та Будинок, 1988; Dixon та ін., 1994; Street, 1982). Стратегія полягає в тому, що ні повна конвергенція, ні дивергенція – хоча у термінах пристосування й може вважатися «частковим пристосуванням» – включає змінне використання двох або більше мов у тому же вислові або розмові», що є відсиланням до зміни коду (Gardner-Chloros, 1991; Grosjean, 1982; Milroy та Muysken, 1995; також див. Bhatia та Ritchie, 1996).

Заслуговує уваги те, що перехід коду, який вважається багатьма дослідниками як найбільша спільна форма білінгвальної і мультилінгвальної комунікації, має багато варіантів (Hamers та Blanc, 2000; Sachdev та Bourhis, 2001), і його визначення є темою обговорення серед лінгвістів та соціолінгвістів (напр. Blommaert, 1992; Eastman, 1992; Myers-Scotton, 1997; Poplack, 1980; Romaine, 1995). Двомовний код перемикавання часто викликав негативні оцінки спостерігачів (і навіть адресантів мовлення). Наприклад, багато студентів у Гонконгу заявляють, що змішування китайська мова – англійська мова їх «дратує» (Gibbons, 1987). Деякі марокканці розтлумачують французько - арабський код перемикавання як показник того, що вони «все ще є колонізованими», а нігерійці розглядають це явище як «вербальний салат» (Lawson та Sachdev, 2000, р.1345). Учасники цих та інших досліджень розглядають код перехід у з однієї мови на іншу як безладне змішування мов, в якому немає жодної необхідності. Цікаво, що їхні звіти з використовуваного коду перемикавання часто суперечать їхнім позиціям. Наприклад, у щоденниковій фазі їхнього дослідження, Лоусон і Сачдев (Lawson and Sachdev, 2000) виявили, що студенти доповіли про використання цього стилю мови, незважаючи на той факт, що вони оцінили як низький статус і солідарність у вивченні притосування до оманливої зовнішності; зрозуміло, що це мало деякий «прихований престиж» (Trudgill, 1974). У цьому значенні, та незважаючи на небажання користувачів це відзначити, перехід коду виявляється задовільною формою комунікації, бо це задіює витончений баланс між конвергенцією – щоб продемонструвати бажання спілкуватися – та дивергенцією – щоб зазнати здорового сенсу ідентичності групи (див. Cargile, Giles, і Clement, 1996).

Окресливши деякі важливі передумови, концепції та процеси, що асоціюються з КАТ, перейдемо до більш теоретичної схеми.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ БІЛІНГВАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

Основою на КАТ Сачдев і Бурхіс (Sachdev and Bourhis, 2001), рис. 1 представляють схематичний огляд трьох класів змінних, які можуть вплинути на білінгвальну (двомовну) комунікацію: (1) суспільні міжгрупові контекстуальні змінні; (2) змінні соціолінгвістичного оточення; та (3) соціально-психологічні процеси. Спочатку обговорюються змінні міжгрупового контексту, які включають об'єктивну «етнолінгвістичну життєздатність» груп (Giles, Bourhis, та Taylor, 1977; Harwood, Giles, та Bourhis, 1994; Landry та Allard, 1994a; Sachdev та Bourhis, 1993), державну мовну політику (Bourhis, 1984a, b, 2001) та стабільність, законність і прохідність між-групового розшарування (Tajfel та Turner, 1986). Такі макрорівневі міжгрупові контекстуальні фактори дуже впливають на змінні, пов'язані з соціолінгвістичним оточенням.

Змінні соціолінгвістичного оточення включають нормативні фактори, які керують використанням мови (Gumperz, 1982; Myers-Scotton, 1993, 1998; Scotton, 1983), та мережу лінгвістичних контактів у межах та між мовами (напр., Landry та Allard, 1994b; Milroy, 1980). У наступній частині розглянемо великий різновид соціально-психологічних процесів як посередників між особами й одиницею аналізу, разом з тим, включаючи вплив більш широкого міжгрупового контексту і соціолінгвістичного оточення. Процеси посередництва, які пояснюють і передбачають двомовне пристосування, включають їх на міжособистісному рівні (напр., притягнення подібностей, Вугне, 1969) та міжгруповий рівень (напр., соціальне визначення категорій, Tajfel, 1978).

У цьому розділі обмежуємося білінгвальним пристосуванням на прикладі конвергенції, дивергенції, збереження і перемикання коду. Зважаючи на широту проблеми, не маємо можливості розглянути дискурсивну і невербальну адаптацію (але див. Giles та Coupland, 1991; Giles, Mulac,

Bradac, та Johnson, 1987; Giles та Noels, 1998; Giles та Wadleigh, 1999; Shepard, Giles, та Lepoivre, 2001). Наша головна увага прикута до зразків додаткового і від'ємного білінгвізму (Lambert, 1980) і мультилінгвізму, котрий, своєю чергою, сприяє більш довготривалому збереженню і втраті мов та культур (див. Giles, Leets, та Coupland, 1990; Leets та Giles, 1995). Ця схематична модель є значно ширшою, ніж фокус цього розділу. Потрібно пояснити макрорівневу зміну мови через покоління, зміни, котрі призводять до втрати мови або «зворотної мовної зміни» (Fishman, 1991), котра меншість відновлює втрачену мову внаслідок зміни мови та мовної підтримки і відродження мови (див. Bourhis, 2000, 2001). У термінах нашого фокусування уваги на білінгвальній адаптації, нові зразки використання мови щодо підтримки першої мови, а не конвергенція до другої мови з високим статусом, можуть сигналізувати початок зміни мови та її відродження. Важливо відзначити, що наша модель є динамічною, з усіма типами мовних наслідків, які впливають на соціально-психологічні процеси, міжгрупові контекстуальні змінні і соціолінгвістичне оточення (як показано зворотніми стрілками на рис. 1).

Міжгруповий контекст

Двомовна комунікація зазвичай включає членів різних етнолінгвістичних груп, які мають нерівну владу і статус у межах оточення більшості/меншості (Hamers та Blanc, 2000; Johnson, 2000; Sachdev та Bourhis, 2001). Концепція *етнолінгвістичної життєздатності*, введена Гайлс, Бурхісом і Тейлором (Giles, Bourhis, and Taylor, 1977), виконує роль важливого алгоритму для того, щоб оцінювати вплив соціо-структурних чинників на двомовну комунікацію (див. рецензії Bourhis, 2000; Harwood та ін., 1994; Sachdev та Bourhis, 1993; див. також Kindell та Lewis, 2000). Визначаючи життєздатність етнолінгвістичних чинників як спроможність груп поводити себе і залишитися відмінними і діючими колективними структурами у мультигрупових оточеннях, Гайлс, Бурхіс і Тейлор (Giles, Bourhis and Taylor, 1977) вивчають, як

вони використовують три головних комплекти змінних: демографічну силу, статус групи і колективну підтримку.

Демографічні змінні відносяться до абсолютного числа етнолінгвістичних членів групи і їхнього розповсюдження по міських, регіональних і національних територіях. Демографічні змінні також включають рівні імміграції, еміграції, ендогамії і рівня народжуваності у групах. Змінні статусу мають відношення до соціо-історичного престижу і соціального та економічного статусу груп, так само як і статусу мов, які використовують мовці на локальному й інтернаціональному рівнях. Змінні колективної підтримки стосуються репрезентації і контролю, що групи мов мають у формальних та неформальних установах у сферах освіти, політики, релігії, економіки, культури і засобів масової інформації. Сила і слабкість груп по кожному з цих вимірів, зібрана з наявної соціологічної, економічної і демографічної інформації, може бути об'єднана, щоб забезпечити загальну класифікацію етнолінгвістичної групи як низьку, середню або високу з метою життєздатності. Це може бути пов'язане з двомовною адаптацією й іншими вимірами результатів, показаних на рис. 1. Наприклад, можна було б очікувати, що люди здійснять конверсію (і матимуть більш позитивне ставлення до цього процесу) на групи мов з об'єктивно високою життєздатністю, ніж на мовні групи з об'єктивно низькою життєздатністю.

Бурхіс, Гайлс, Розенталь (Bourhis, Giles, Rosenthal, 1981) і Аллард і Лондрі (Allard and Landry, 1986, 1994) сперечалися щодо опосередкованого ефекту відчуттів і вірувань про життєздатність у перелбаченні білінгвальної поведінки (див. також Bourhis та Sachdev, 1984; Sachdev, Bourhis, Phang та D'Eue, 1987). Дослідження оцінки двомовної комунікації у двох різних життєздатних контекстах (Монреаль і місто Квебек, Канада) між клерками і клієнтами, чиєю рідною мовою є англійська або французька, проведені Дженіс і Бурхіс (Genesee and Bourhis, 1982, 1988) демонструють залучення мети життєдайності, у той час, коли підсилювалась опосередкована роль від-

чуттів і вірувань. Особливо у місті Квебек (де переважно французька мова є першою) оцінки слухачів з високою життєздатністю (франкомовні) і низькою життєздатністю (англомовні) слухачі здебільшого оцінювали перехід клієнта на французьку мову позитивніше, ніж на англійську. У Монреалі, де носії англійської мови традиційно мають відносно високу життєздатність і їм загрозувало законодавство, що сприяє французькій мові (Bourhis, 1984b), результати експериментів відкрили сильні міжгрупові сприятливі оцінки всіх груп щодо англомовних слухачів.

У вражаючій програмі білінгвального дослідження у Канаді, Алларді і Лондрі зібрали свідчення з кількох експериментів, які стверджують, що егосентричні (сам) і екзоцентричні (не-сам) припущення про життєздатність змінних є кращими методами розрахунків двомовних позиції і поведінки, ніж звичайні загальні відчуття життєздатності (Landry та Allard, 1984, 1990, 1994b; Landry та Bourhis, 1997). Відчуття і вірування про життєздатність є важливими компонентами соціально-психологічних процесів у моделі білінгвальної адаптації, представленої на рис. 1.

У власній моделі мультилінгвального зв'язку Сачдев і Бурхіс (Sachdev and Bourhis, 2001) визначають, як домінуючі ідеології, у вигляді офіційної мовної політики, впливають на впровадження білінгвальної комунікації. Мовна політика може бути зіставлена з ідеологічним простором, який простирається від «плюралізму» на одному полюсі, через «громадськість і асиміляцію» посередині до «етнічності» на протилежному полюсі (Bourhis, 2001). Згідно з нашою попередньою дискусією про соціальну владу, очікується, що групи приймуть суспільні цінності домінуючих груп під їхньою ідеологією. Суспільні цінності включають основні принципи, закріплені у конституціях і кодексах «прав і свобод» і включають базові цивільні і кримінальні кодекси держав.

Але очікується, що приватні цінності різних груп досягають результатів по-різному під впливом цих ідеологій. Тоді як може бути й офіційна,

і фінансова підтримка мов і культур меншин у державах, котрі схвалюють ідеологію *плюралізму* (напр., Канада), держави, які дотримуються громадянської ідеології, уникають прямої офіційної підтримки і забезпечують невелику або зовсім не забезпечують фінансову підтримку мов і культур меншин (напр., Великобританія до передачі влади). Ті, хто підтримують ідеологію *асиміляції*, звичайно нав'язують відповідність до домінуючої етнолінгвістичної групи в ім'я унітарного міфу, який захищає рівність усіх громадян, незалежно від етнокультурного походження (напр., Франція, США). Держави, котрі дотримуються етнічної ідеології, мають тенденцію подавляти лінгвістичні меншості, як шлях до примусової асиміляції домінуючої мови, тоді як вони можуть виключити з громадянства певні меншини, які вважаються небажаними або «нездатними» до будь-якої асиміляції до етнолінгвістичної «тенденції» (напр., Німеччина, Ізраїль). Порівняльна мовна політика, прийнята в ідеологічному континуумі, може бути прийнята на національному, регіональному і локальному рівнях і разом з тим зробити внесок у клімат терпимості або нетерпимості щодо користування різними мовами (або їх різновидами), не тільки у публічному оточенні, але й у приватному оточенні, як-от дім або друзі.

На офіційну мовну політику і проникність кордонів етнолінгвістичних груп (дозволяють «прохід» через білінгвізм або лінгвістичну асиміляцію) впливають стабільність (фактична і сприйнята, напр., демографічна, економічна) і законність (напр., політична влада) позицій етнолінгвістичних груп (Giles та Johnson, 1981, 1987; див. також Tajfel та Turner, 1986). Наприклад, демографічні зміни можуть призвести до змін у мовній політиці від громадянського плюралізму (напр., місцеві Освітні комітети у Ванкувері і Торонто, Канада). Аналогічно, діяльна агітація меншості може примусити домінуючу мовну групу змінити гнітючу асиміляційну мовну політику на більш толерантну громадянську мовну політику (напр., Великобританія). Але як у збільшенні просування законопроектів правого крила партій, таких як Рух за єди-

ну англійську мову у США, мовна політика і загальний соціальний настрій можуть повернути громадянську тенденцію назад до більш асиміляційного клімату (див. Barker та ін., 2001; Crawford, 2000; також, Bourhis та Marshall, 1999, для мовної політики США і Канади).

Взяті разом, змінні міжгрупового контексту утворюють клімат комунікації, що впливає на соціолінгвістичне оточення, соціальні психологічні фактори і різноманітні результати двомовного зв'язку. Наприклад, у нестабільній міжгруповій ієрархії при асиміляційній політиці державної мови, дивергенція лінгвістичних меншин з низькою життєздатністю від домінантної мови до мови меншості у публічних ситуаціях може почастишати, сприяючи зростанню, справляючись з незручним змістом дискурсу, невербальної комунікації, що роз'єднує, і раптового протилежного мовного перемикавання з боку співбесідників, які говорять домінантною мовою. Посилаючись на КАТ, Сачдев і Бурхіс (Sachdev and Bourhis, 2001) вважають, що соціально-психологічні процеси були б посередниками в таких реакціях домінантної групи, які найбільш могли б висловити ті, хто прагне виключити та відокремити етнолінгвістичні меншини. Це ілюструє, як змінні міжгрупового контексту (мовна політика на рівні держави, міжгрупові змінні і стабільність/законність міжгрупової ситуації) поєднуються з соціально-психологічними чинниками (включаючи орієнтацію на культурне пристосування (Bourhis, 2001), щоб передбачити двомовну поведінку. Чинники з макрорівня, пов'язані з міжгруповим контекстом, також впливають на нормативний рамочний зв'язок і мережу лінгвістичних контактів у соціолінгвістичному оточенні..

Соціолінгвістичне оточення

Соціолінгвісти традиційно розробляють класифікації і систематизації ситуаційних норм, які впливають на білінгвальну комунікацію у термінах видозміни як функції теми комунікації, соціального оточення, де воно відбувається, мети спілкування і характеристик співбесідників (напр., Fishman, 1972;

Gumperz та Hymes, 1972; Hymes, 1972; Trudgill, 1974). Наприклад, дослідження в Ізраїлі (Herman, 1961), Танзанії (Beardsley та Eastman, 1971) і Японії (Ervin-Tripp, 1964) показали, що білінгви переходять на їхній рідний діалект або мову, коли обговорюють емоційні питання або розмовляють про теми, відповідні до культурних контекстів, у яких вони живуть. Аналогічно, у Філіпінах та Парагваї, використання англійської мови та іспанської мови, відповідно, було нормативним серед пар, які зустрічалися, а після одруження переходили на тагальську мову і мову гварані відповідно (Rubin, 1962; Sechrest, Flores, і Arellano, 1968). У всіх цих (і численних інших) культурних контекстах місцева організація, місцевий діалект обмежуються до ролі неформальної комунікації у приватному оточенні, тоді як більш престижна космополітична мова вважається голосом інтелекту і суспільного формального зв'язку. Подібні ситуаційні детермінанти вибору мови спостерігалися у Марокко (Bentahila, 1983), Гонконзі (Gibbons, 1987), Кенії (Myers-Scotton, 1993; Scotton, 1983), Індії (Pandit, 1979), Сингапурі (Platt, 1980) і багатьох інших містах світу (див. Eastman, 1992; Hamers і Blanc, 2000; Milroy, і Myushken, 1995; Romaine, 1995). Різновиди білінгвальних оточень, згадані вище, можна назвати диглосійними (Ferguson, 1959; Fishman, 1967) або поліглосійними (Platt, 1977). Певні коди навмисно резервуються для високого статусу формальних функцій, тоді як інші служать як методи комунікації у приватних і неформальних ситуаціях. Розгорнуті дискусії співвідношень між диглосією і білігвізмом можна знайти у Фасод (Fasold, 1984), Ромейн (Romaine, 1995) Гамерс і Бланк (Hamers and Blanc, 2000); з огляду на обсяг роботи ці дискусії не обговорюються на цих сторінках.

Нормативний і ситуаційно визначений підхід до мовної поведінки, який запропонували традиційні соціолінгвісти, призвів до кількох критичних зауважень (напр., Sachdev and Bourhis, 2001; Scotton, 1983). Особливо сперечалися про те, що (1) люди не «ситуаційні автомати», і мови часто використовуються за відсутності або незважаючи на нормативні рамки (Bourhis,

1979; Giles, 1977); (2). Існування багаторазових та конкуруючих ситуаційних норм робить інтерпретацію і передбачення мовної поведінки важким; (3) нормативні аналізи часто є запізнілими і потенційно тавтологічними; (4) навіть у межах нормативно стриманих оточень може існувати широка різноманітність прийнятних норм мовної поведінки; (5) використання мови може бути обговорене творчо, щоб динамічно визначити і перевизначити соціальні норми (Giles та Hewstone, 1982; Myers-Scotton, 1993). Нормативне упередження у традиційній соціолінгвістиці було важливим імпульсом розвитку КАТ, що прагнула пояснити використання мови у термінах мотивів, позиції, почуттів співрозмовників і групової вірності (Giles і Powesland, 1975).

Зразки використання мови глибоко занурені у соціальні мережі співбесідників, і мережі відіграють важливу роль у підсиленні нормативної поведінки (Milroy, 1980). У їхніх макрокосмічних моделях білінгвальної поведінки Лондрі й Аллард (Landry and Allard, 1990, 1994b) пропонують використовувати поняття *індивідуальних мереж лінгвістичного контакту* (ІМЛК) як «міст між соціологічними і психологічними рівнями» (Allard та Landry, 1994, р.121). Згідно з ними, ІМЛК репрезентує рівень, де «особа живе повністю своїм етнолінгвістичним досвідом» (Allard та Landry, 1994, с. 121). Це складається з усіх обставин, у яких особи мають нагоду використати їхні власні мови під час взаємодії з членами родини, друзями, сусідами, однокласниками, однолітками, співробітниками та ін. ІМЛК також включає обставини використання міжгрупової мови, користуючись сервісами приватних і суспільних організацій секторів, що включають освіту, культуру, муніципальні і державні уряди, магазини, бізнес, фінансові установи, електронні та друковані засоби масової інформації. У двомовному контексті ІМЛК включає контакт з користувачами як у межах групи, так і поза групою. Висока «мета» етнолінгвістичної життєдіяльності у межах групи сприяє більш широкому і міцнішому міжгруповому ІМЛК, призводячи до більших можливостей розмовляти міжгруповою мовою (Bourhis, 1991). Навпаки, низька «мета» у межах групи приз-

водить до зменшення міжгрупового ІМЛК і меншої кількості умов для того, щоб розмовляти міжгруповою мовою. Опосередкована роль ІМЛК, міжгруповою «об'єктивною» життєдіяльністю і зразками використання мови індивідуумами, отримали гарну підтримку програми дослідження у Канаді (Landry та Allard, 1994b; Landry та Bourhis, 1997).

Поняття ІМЛК було прийняте Бурхіс (Bourhis, 1994a), щоб вивчити англійсько - французькі пристосування серед службовців Канадської федеральної адміністрації. В офіційно двомовній провінції Нового Брунзвіка, де носії англійської мови складають дві третини франкомовного населення. Його знахідки відкрили, що інтенсивність франкомовної присутності у контекстах роботи стосувалася звітів білінгвальних державних службовців щодо їхнього використання французької й англійської мов на роботі. Як і очікувалося, середовище з вищою інтенсивністю присутності осіб, для яких французька мова – рідна, були пов'язані з більшим використанням французької мови, ніж ті з низькою інтенсивністю присутності французької, особливо для франкомовних відповідачів. Цікаво, що були також зауважені відмінності у адаптації між англомовними і франкомовними: конвергенція до франкомовних з боку англомовних (використовуючи французьку мову) була значно нижчою, ніж конвергенція до англомовних з боку франкомовних (використовуючи англійську мову). Вважалося, що висока життєздатність англійської мови, як робочої мови, лежить в основі цього зразка результатів, підсилюючи важливість макрорівневих змінних міжгрупового контексту у роз'ясненні зразків вибору мови.

Навіть в обстановці, яка не підкреслює статус, як-от випадкова зустріч між франкомовним і англомовним пішоходами у центрі міста Монреаль, Мвас і Бурхіс (Moise and Bourhis, 1994) виявили, що від 90 до 100 % франкомовних зробили зусилля, щоб перейти на англійську мову, коли давали вказівки анломовним пішоходам, лише від 60 до 70 % анломовних спробували розмовляти французькою, даючи вказівки франкомовним пішоходам.

Ці результати були отримані під час експериментів з 1977 по 1991 рр. Вони представляють п'ятнадцять років створеного мовного планового зусилля, щоб збільшити статус французької мови щодо англійської у Квебеці (Bourhis, 1994b; для 81 % населення Квебека французька мова є рідною).

Такі знахідки підтверджують, що важливо розглядати інтерактивні ефекти міжгрупового контексту і соціолінгвістичну обстановку багатомовної комунікації. Додатково, з соціально-психологічної перспективи, важливо розглянути, як вірування і відчуття осіб про міжгруповий контекст і соціолінгвістичне оточення посередкують вплив «об'єктивного» міжгрупового контексту і соціолінгвістичного оточення.

Соціально-психологічні процеси

Центральним у КАТ є поняття, що спілкування співрозмовників не сплановане, щоб задовольнити різноманітні мотивації, що адаптаційна поведінка має специфічні оцінні конотації (див.вище). Мотивації й оцінки обговорювалися вище у термінах різноманітних соціально-психологічних процесів, продуманих, щоб бути відповідальними за адаптаційну комунікацію. Конвергенцію обговорювали у термінах процесів соціальної інтеграції, мовна підтримка і дивергенція пояснювалися у термінах бажань адресантів відрізнитися від їхніх співбесідників. Отже, очікувалось, що двомовна конвергенція полегшить міжособистісну і міжгрупову взаємодію, де лінгвістичні відмінності можуть перешкоджати зв'язку (Bourhis, 1979; Giles, Bourhis, та Taylor, 1973; Giles, Mulac, Bradac, та Johnson, 1987). Лінгвістична конвергенція також, імовірно, збільшить інтелектуальність співрозмовників (Triandis, 1960), спроможність передбачати (Berger та Bradac, 1982) і міжособистісну участь (Lafrance, 1979). Зрозуміло, що співбесідники певніше приймуть іншу мову (або відхиляться від неї), коли матимуть винагороди (напр., матеріальні винагороди, соціальне схвалення), переважають потенційні затрати (напр., лінгвістичне зусилля, втрату групової ідентичності) при конвергенції (Homans,

1961; van den Berg, 1986). Мало того, оцінні і поведінкові реакції щодо двомовної адаптації можуть значно залежати від рис співбесідників (напр., Hewstone, 1989; Simard, Taylor, і Giles, 1976).

Коли мова стає найбільш помітним виміром групової ідентичності, мовна дивергенція може використовуватися, щоб підтвердити групову ідентифікацію й акцентувати міжгрупові кордони (Giles і Johnson, 1981; Sachdev та Bourhis, 1990; див. також, Le Page і Tabouret-Keller, 1985; Tabouret-Keller, 1997). Дивергенція, щоб ідентифікувати ідентичність загрози була зауважена у різновидах інших двомовних умов, включаючи Бельгію, Квебек, Вейлс і Гонконг (напр., Bourhis, 1984a; Bourhis і Giles, 1977; Bourhis, Giles, і Lambert, 1975; Bourhis, Giles, Leyens, та Tajfel, 1979; Giles та Johnson, 1986; Taylor та Royer, 1980; Tong, Hong, Lee, та Chiu, 1999). Є також свідчення дивергенції у міжетнічній комунікації без будь-якої очевидної загрози. Наприклад, Лоусон-Сако і Сачдев (Lawson-Sako and Sachdev, 1996) доповіли, що прохання (арабською або французькою мовами) африканського дослідника до арабських пішоходів у Тунісі призвели до більшої лінгвістичної дивергенції (напр., відповідаючи французькою мовою на прохання арабською мовою, й арабською на прохання французькою мовою), ніж прохання з боку європейських або арабських однодумців (порів. Moise та Bourhis, 1994). Звичайно, групова ідентифікація є важливим посередником у білінгвальній адаптації. Однак, це вивчення також підкреслює важливість стереотипів у комунікації (Giles та Coupland, 1991; Hewstone та Giles, 1986). Присутність інтерв'юєрів з групи або не з групи «включає» етнічні ідентичності учасників, призводячи їх або до конвергенції або до дивергенції від лінгвістичних стереотипів у межах груп або поза групами (Beebe, 1981; також див. Clement та Noels, 1992). Адаптацію до стереотипів можна збагнути у термінах теорії самокатегоризації (Turner, Hogg, Дуби, Reicher, і Wetherell, 1987). Оскільки групи спочатку існують когнітивно у розумах осіб як соціальні ідентифікації (див. також Tajfel і Turner, 1986; Turner, 1982). Turner, Oakes, Дуби, Reicher і Wetherell (1987)

описують процес самокатегоризації як формування й інтерналізацію соціальних категорій..., щоб включити сам (само) – і функціонувати як соціальна ідентифікація, що виробляє поведінку групи... Отже, самокатегоризація призводить до стереотипного самовідчуття і деперсанолізації, дотриманню і вираженню міжгрупової нормативної поведінки» (сс. 101–2). Білінгвальну конвергенцію і дивергенцію можна осмислити як індивідуальну відповідність нормам мови через самокатегоризацію і самостереотипи (Hogg та Abrams, 1988).

Двостороння трансформація, яка відбувається у мовних групах під час контакту, може розглядатися як загальна рубрика, яку називають «пристосуванням до культури». Інтерактивна адаптаційна модель (IAM) (Bourhis, 2001; Bourhis, Moise, Perrault, та Senecal, 1997) розподілила на категорії різні типи орієнтацій пристосувань до культури, що члени домінуючих і підпорядкованих груп мають при реагуванні на етнолінгвістичні і культурні різноманітності, які показують суспільство сьогодні. Орієнтація на пристосування до культури пов'язана з поділом і обміном міжгрупових/позагрупових культур, цінностей, ресурсів та ідентичності. Прихильники інтеграції цінують плюралізм і поділ мов та культур, тоді як прихильники асиміляції очікують підпорядкування домінуючим цінностям (асиміляції). Сепаратисти/сегрегаціоністи можуть цінувати більшість, але тільки тоді, коли це не включає поділ культурних ідентичностей між групами. Особи-ексклюзивісти матимуть орієнтацію, яка не лише не толерантна до інших мов і культур, але й можуть також вважати, що такі аутгрупи ніколи не будуть культурно включені як законні члени їхнього суспільства. Інші орієнтації пристосування до культури також визначені і IAM і включають ті, які характеризуються або відхиленням (і/або) міжгрупових і позагрупових культур (маргіналізація) або відхиленням розпоряджень групи *per se* (індивідуалізм).

Сачдев і Бурхіс (Sachdev and Bourhis, 2001) надали певні ілюстративні гіпотези, як орієнтації пристосування до культури можуть вплинути

на білінгвальну адаптацію. Очікується, що особи-асимілятори будуть використовувати мову згідно з превалюючими мовними нормами, підкреслювати домінуючі мови в усіх аспектах двомовної адаптації (тобто адаптація вгору), тоді як очікується, що сепаратисти і сегрегаціоністи можуть перейти до дивергенції у міжгруповому спілкуванні і використовують конвергенцію у внутрішній груповій комунікації. Очікується, що сегрегаціоністи і ексклюзивісти відхиляться від мови під час зустрічі з членами лінгвістичних меншин, найменш вірогідно, що вони будуть дотримуватися соціолінгвістичних норм міжкультурної вихованості і навряд чи перейдуть на мову меншин у привітанні або прощанні. Оскільки індивідуалістська орієнтація включає взаємодію з іншими індивідуальними особами, а не членами контрастних соціальних категорій, індивідуалісти, ймовірно, будуть лінгвістичними хамелеонами, готовими пристосуватися задля своїх власних мотивів, розпорядків дня, соціолінгвістичними нормами і/або лінгвістичними та психологічними потребами їхнього співбесідника. Важливо відзначити, що орієнтації пристосування до культури, описані вище, не спрощують різниці між особистостями, але досить імовірно виявляють себе в особистісно-ситуативних обставинах.

Сачдев і Бурхіс (Sachdev and Bourhis, 2001) також довели, що базові процеси КАТ, які керують білінгвальною поведінкою, ймовірно, переважають у взаємодії, хоч орієнтації на пристосування до культури можуть взаємодіяти з соціальними психологічними процесами, запропонованими в межах КАТ. Узяті разом, соціальні психологічні процеси будуть важливими посередниками для результатів, показаних у рис. 1. Конвергенція, дивергенція і перехід коду (так само, як і структури дискурсу і невербальна поведінка), виявлені безпосередньо у міжкультурних зустрічах у міжособистісному рівні, впливають на клімат комунікації (Giles та Noels, 1998). Додатковий – від’ємний мультилінгвізм є результатом розвитку, на який впливають об’єднані ефекти змінних методів розрахунку (та посередника) та білінгвальна адаптація до часу в межах індивідуальних контактів. Можливо, найбільш

віддаленими довгостроковими результатами сукупних ефектів усіх змінних, обговорених до цього часу, є підтримка мови і зміна мови (втрата або скасування). Це вимірюється за допомогою вивчення зразків білінгвального знання і використання через десятиріччя в офіційному переписі даних, а також у термінах передачі мов між поколіннями (Bourhis, 2000, 2001; Fishman, 1991; Sachdev, 1998).

ВИСНОВКИ

У центрі цього огляду і моделі білінгвальної адаптації стало те, як соціальні психологічні процеси забезпечують розуміння двомовної поведінки. У цьому розділі змінні, якими раніше нехтували, як державна мовна політика, включені експліцитно як макрорівневі змінні, тоді як посередницькі змінні, такі як орієнтації пристосування до культури були концептуально об'єднані з іншими соціальними психологічними процесами у ширшу модель білінгвальної адаптації. Крім емпіричного вироблення аспектів моделі за чинниками, що отримали мало уваги в минулому (напр., державна мовна політика, орієнтація на пристосування до культури, життєдіяльність; також див. Bissoonauth та Offord, 2001, цікава інформація про адаптацію є у Mauritius), подальше концептуальне вивчення у термінах мульти-факторіальної складності, яка лежить в основі білінгвальної адаптації.

Багато з попереднього дослідження, представленого у цьому розділі, прийняло синхронічну методологію. Але двомовна поведінка є не тільки багато факторіальною, але й динамічно еволюціонує протягом всього процесу комунікації. Подальше вивчення, яке приймає більш послідовний підхід до двомовної комунікації (див. Bourhis, 1985; Lawson-Sako та Sachdev, 1996) і ширшу діахронічну перспективу, буде безцінним. Наприклад, систематичне дослідження між 1977 та 1999 рр. дозволило Bourhis і колегам встановити, що потрібно було 20 років інтенсивного французькомовного планування у

Квебеку, щоб підвищити статус і використання французької мови серед жителів Квебека, для яких англійська мова є рідною (Bourhis, 1994b, 2000). Мало того, їхні нещодавні дослідження також показали, що й англومовні і франкомовні жителі Квебека переважно переходять на іншу мову. Здається, що білінгвальні обміни у Квебеку втрачають міжгрупове напруження, що характеризувало такі міжкультурні взаємодії у минулому, принаймні щодо вибору мови конфіденційно у зустрічах тет-а-тет між анонімними французькими і англійськими жителями Квебека (Amiot та Bourhis, 1999; Moise та Bourhis, 1994).

Фокусування на білінгвальному (на противагу до монолінгвального) контексті зробило значний внесок у розвиток теорії адаптації з самого початку (напр., Giles та ін., 1973). Дивно, перехід-код є «повністю нормальною і поширеною формою двомовної взаємодії» (Muysken, 1995, p.177), нечасто вивчався у межах адаптації. Хоч перехід коду може бути осмислений як часткова адаптація, це може бути вартим уваги досліджувати далі важливість коду перемикання як чіткого лінгвістичного й автономного коду, що має власне спеціальне соціальне, психологічне і культурне значення, особливо для внутрішньої групової комунікації (Bentahila, 1983; Gibbons, 1987; Lawson та Sachdev, 2000). Одночасно, оцінні аспекти коду перемикання потрібно вивчати систематичним способом (див. Lawson і Sachdev, 2000; Romaine, 1995). Соціальний психологічний підхід, що є основою теорії адаптації, особливо добре підходить до дослідження ставлень до коду перемикання, включаючи аспекти амбівалентності про код перемикання і розбіжності між оцінкою і фактичною частотою коду перемикання (Agnihotri, 1998; Bentahila, 1983; Gibbons, 1987; Lawson та Sachdev, 2000). Мало того, було б важливо розглянути роль когнітивної обізнаності в оцінках білінгвальної адаптації (див. Burt, 1998). Це питання відносно нехтували, і зразки стратегічного планування у комунікації (Berger, 1997), з одного боку, й обробка інформації мовних позицій, з іншого (Cargile і Bradac, 2001) можуть поступитися цінній те-

орії, як і прагматичній оплаті (див. Leets і Giles, 1993).

КАТ, з її відносно скромним походженням у монолінгвальній акценті майже три десятиріччя тому (Giles, 1973) розширилася до «інтердисциплінарної моделі відносних та ідентичних процесів у комунікативній взаємодії» (Coupland і Jaworski, 1997, сс. 241–2). Дослідження білінгвальної комунікації є дуже важливими для розвитку теорії адаптації, і цей розділ представляє переглянуту модель двомовної адаптації. Тоді як концептуалізація ніколи не була спрямована на те, щоб бути єдиним джерелом у його нескінченному списку (вимушених) соціальних мотивів для білінгвальної адаптації, це, тим не менш, фокусувало увагу на використанні білінгвами специфічної стратегії комунікації (зокрема, конвергенції, дивергенції, переходу коду), щоб позначати їхні позиції один до одного та до соціальної групи. Отже, білінгвальна адаптація є витонченим балансом між потребами соціального включення, з одного боку, і диференціацією, з іншого.

Бібліографічні посилання

1. Agnihotri, R. (1998). Mixed codes and their acceptability. In R. K. Agnihotri, A. L. Khanna, and I. Sachdev (eds.), *Social Psychological Perspectives on Second Language Learning*, pp. 215–30. New Delhi: Sage.
2. Allard, R. and Landry, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 1–12.
3. Allard, R. and Landry, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 117–44.
4. Amiot, C. and Bourhis, R. Y. (1999). Ethnicity and French-English communication in Montréal. Poster presented at the 60th convention of the Canadian Psychological Association,
5. Halifax, NS, June. Barker, V., Giles, H., Noels, K. A., Duck, J., Hecht, M., and

- Clément, R. (2001). The English-only movement: A communication analysis of changing perceptions of language vitality. *Journal of Communication*, 51, 3–37.
6. Barkhuizen, G. and de Klerk, V. (2000). Language contact and ethnolinguistic identity in an Eastern Cape army camp. *International Journal of the Sociology of Language*, 144, 95–118.
7. Beardsley, R. B. and Eastman, C. M. (1971). Markers, pauses, and code-switching in bilingual Tanzanian speech. *General Linguistics*, 11, 17–27.
8. Beebe, L. (1981). Social and situational factors affecting the strategy of dialect code-switching. *International Journal of the Sociology of Language*, 32, 139–49.
9. Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 13, 145–204.
10. Bentahila, A. (1983). *Language Attitudes among Arabic-French bilinguals in Morocco*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
11. Berger, C. R. (1997). *Planning Strategic Interaction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
12. Berger, C. R. and Bradac, J. J. (1982). *Language and Social Knowledge*. London: Edward Arnold.
13. Bhatia, T. and Ritchie, W. (1996). Bilingual language mixing, universal grammar and second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 627–88. New York: Academic Press.
14. Bissoonauth, A. and Offord, M. (2001). Language use of Mauritian adolescents in education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22, 381–400.
15. Blommaert, J. (1992). Codeswitching and the exclusivity of social identities: Some data from Campus Kiswahili. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13, 57–70.
16. Bourhis, R. Y. (1979). Language in ethnic interaction: A social psychological approach. In H. Giles and B. Saint-Jacques (eds.), *Language and Ethnic Rela-*

- tions, pp. 117–42. Oxford: Pergamon Press.
17. Bourhis, R. Y. (1984a). Cross-cultural communication in Montreal: Two field studies since Bill 101. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 33–47.
 18. Bourhis, R. Y. (ed.) (1984b). *Conflict and Language Planning in Quebec*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
 19. Bourhis, R. Y. (1985). The sequential nature of language choice in cross-cultural communication. In R. L. Street, Jr. and J. N. Cappella (eds.), *Sequence and Pattern in Communicative Behavior*, pp. 120–41. London: Edward Arnold.
 20. Bourhis, R. Y. (1991). Organizational communication and accommodation: Towards some conceptual and empirical links. In H. Giles, J. Coupland, and N. Coupland (eds.), *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*, pp. 270–303. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 21. Bourhis, R. Y. (1994a). Bilingualism and the language of work: The linguistic work-environment survey. *International Journal of the Sociology of Language*, 105–6, 217–66.
 22. Bourhis, R. Y. (1994b). Ethnic and language attitudes in Quebec. In J. Berry and J. Lapointe (eds.), *Ethnicity and Culture in Canada: The Research Landscape*, pp. 322–60. Toronto: Toronto University Press.
 23. Bourhis, R. Y. (2000). Reversing language shift in Quebec. In J. Fishman (ed.), *Reversing Language Shift: Can Threatened Languages be Saved?*, pp. 5–38. Oxford: Blackwell.
 24. Bourhis, R. Y. (2001). Acculturation, language maintenance and language loss. In J. Klatte-Folmer and P. Van Avermaet (eds.), *Language Maintenance and Language Loss*, pp. 5–37. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
 25. Bourhis, R. Y. and Giles, H. (1977). The language of intergroup distinctiveness. In H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. pp. 119–35. London: Academic Press.
 26. Bourhis, R. Y., Giles, H., and Lambert, W. E. (1975). Social consequences of

- accommodating one's style of speech: a cross-national investigation. *International Journal of the Sociology of Language*, 6, 55–72.
27. Bourhis, R. Y., Giles, H., Leyens, J.-P., and Tajfel, H. (1979). Psycholinguistic distinctiveness: Language divergence in Belgium. In H. Giles and R. N. St. Clair (eds.), *Language and Social Psychology*, pp. 158–85. Oxford: Basil Blackwell.
 28. Bourhis, R. Y., Giles, H., and Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a "Subjective Vitality Questionnaire" for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, 144–55.
 29. Bourhis, R. Y. and Marshall, D. E. (1999). The United States and Canada. In J. A. Fishman (ed.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, pp. 244–64. New York: Oxford University Press.
 30. Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perrault, S., and Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369–86.
 31. Bourhis, R. Y. and Sachdev, I. (1984). Vitality perceptions and language attitudes: some Canadian data. *Journal of Language and Social Psychology*, 3, 97–126.
 32. Bradac, J. J., Mulac, A., and House, A. (1988). Lexical diversity and magnitude of convergent versus divergent style-shifting: Perceptual and evaluative consequences. *Language and Communication*, 8, 213–28.
 33. Buller, D. B., Le Poire, B. A., Aune, R. K., and Eloy, S. V. (1992). Social perceptions as mediators of the effect of speech rate similarity on compliance. *Human Communication Research*, 19, 286–311.
 34. Burt, S. M. (1994). Code choice in intercultural conversation: Speech accommodation theory and pragmatics. *Pragmatics*, 4, 535–59.
 35. Burt, S. M. (1998). Monolingual children in a bilingual situation: Protest, accommodation, and linguistic creativity. *Multilingua*, 17, 361–78.
 36. Byrne, D. (1969). Attitudes and attraction. *Advances in Experimental Social*

Psychology, 4, 35–89.

37. Cargile, A. C. and Bradac, J. J. (2001). Attitudes toward language: A review of speaker-evaluation research and a general process model. *Communication Yearbook*, 25, 347–82.
38. Cargile, A. C., Giles, H., and Clément, R. (1996). The role of language in ethnic conflict. In J. Gittler (ed.), *Racial and Ethnic Conflict: Perspectives from the Social Disciplines*, pp. 189–208. Greenwich, CT: PAI Press.
39. Clément, R. and Bourhis, R. Y. (1996). Bilingualism and intergroup communication. *International Journal of Psycholinguistics*, 12, 171–91.
40. Clément, R. and Noels, K. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. *Journal of Language and Social Psychology*, 11, 203–32.
41. Coupland, N. and Giles, H. (eds.) (1988) Communicative accommodation: Recent developments. *Language and Communication*, 8 (double special issue), 175–327.
42. Coupland, N. and Jaworski, A. (1997). Relevance, accommodation, and conversation: Modeling the social dimension of communication. *Multilingua*, 16, 235–58.
43. Crawford, J. (2000). *At War with Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
44. Dixon, J. A., Tredoux, C. G., Durrheim, K., and Foster, D. H. (1994). The role of speech accommodation and crime type in attribution of guilt. *Journal of Social Psychology*, 134, 465–73.
45. Eastman, C. M. (1992). Codeswitching as an urban language-contact phenomenon. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13, 1–17.
46. Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.
47. Ervin-Tripp, S. M. (1964). An analysis of the interaction of language, topic and listener. In J. A. Fishman (ed.), *Readings in the Sociology of Language*, pp. 192–211. The Hague: Mouton.

48. Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–40.
49. Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 32, 29–38.
50. Fishman, J. A. (1972). Domains and the relationship between micro- and macro-sociolinguistics. In J. J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, pp. 435–53. New York: Holt, Rinehart and Winston.
51. Fishman, J. A. (1977). Language and ethnicity. In H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup relations*, pp. 15–57. London: Academic Press.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
52. Gallois, C. and Callan, V. J. (1991). Interethnic accommodation: the role of norms. In H. Giles, J. Coupland, and N. Coupland (eds.), *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*, pp. 245–69. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
53. Gallois, C. and Giles, H. (1998). Accommodating mutual influence. In M. Palmer (ed.), *Mutual Influence in Interpersonal Communication: Theory and Research in Cognition, Affect, and Behavior*, pp. 135–62. New York: Ablex.
54. Gallois, C., Giles, H., Jones, E., Cargile, A. C. and Ota, H. (1995). Accommodating intercultural encounters: Elaborations and extensions. In R. Wiseman (ed.), *Theories of Intercultural Communication*, 19th International and Intercultural Communication Annual, pp. 115–47. Thousand Oaks, CA: Sage.
55. Gardner-Chloros, P. (1991). *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford: Clarendon Press.
56. Genesee, F. and Bourhis, R. Y. (1982). The social psychological significance of code-switching in cross-cultural communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 1, 1–28.
57. Genesee, F. and Bourhis, R. Y. (1988). Evaluative reactions to language choice

- strategies: The role of sociostructural factors. *Language and Communication*, 8, 229–50.
58. Gibbons, J. (1987). *Code-mixing and Code Choice: A Hong Kong Case Study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
 59. Giles, H. (1973). Accent mobility: A model and some data. *Anthropological Linguistics*, 15, 87–109.
 60. Giles, H. (1977). Social psychology and applied linguistics: Towards an integrative approach. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 33, 27–42.
 61. Giles, H. (1984). The dynamics of speech accommodation. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 1–155.
 62. Giles, H., Bourhis, R. Y., and Taylor, D. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, pp. 307–48. London: Academic Press.
 63. Giles, H., Coupland, J., and Coupland, N. (eds.) (1991). *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 64. Giles, H. and Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
 65. Giles, H. and Hewstone, M. (1982). Cognitive structures, speech and social situations: Two integrative models. *Language Sciences*, 4, 187–219.
 66. Giles, H. and Johnson, P. (1981). The role of language in ethnic group relations. In J. C. Turner and H. Giles (eds.), *Intergroup Behavior*, pp. 199–243. Oxford: Blackwell.
 67. Giles, H. and Johnson, P. (1986). Perceived threat, ethnic commitment, and inter-ethnic language behavior. In Y. Kim (ed.), *Interethnic Communication: Recent Research*, pp. 91–116. Newbury Park, CA: Sage.
 68. Giles, H. and Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69–99.

69. Giles, H., Leets, L., and Coupland, N. (1990). Minority language group status: A theoretical conspexus. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11, 37–55.
70. Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J., and Johnson, P. (1987). Speech accommodation theory: The first decade and beyond. In M. L. Mclaughlin (ed.), *Communication Yearbook 10*, pp. 13–48. Beverly Hills, CA: Sage.
71. Giles, H. and Noels, K. (1998). Communication accommodation in intercultural encounters. In J. Martin, T. Nakayama, and L. Flores (eds.), *Readings in Cultural Contexts*, pp. 139–49. Mountain View, CA: Mayfield.
72. Giles, H. and Powesland, P. F. (1975). *Speech Style and Social Evaluation*. London: Academic Press.
73. Giles, H., Taylor, D. M., and Bourhis, R. Y. (1973). Toward a theory of interpersonal accommodation through speech: Some Canadian data. *Language in Society*, 2, 177–92.
74. Giles, H. and Wadleigh, P. M. (1999). Accommodating nonverbally. In L. K. Guerrero, J. A. DeVito, and M. L. Hecht (eds.), *The Nonverbal Communication Reader: Classic and Contemporary Readings*, 2nd edn., pp. 425–36. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
75. Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
76. Gudykunst, W. (ed.) (1986). *Intergroup Communication*. London: Edward Arnold.
77. Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status. In R. L. Wiseman (ed.), *Intercultural Communication Theory*, pp. 8–58. Thousand Oaks, CA: Sage.
78. Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
79. Gumperz, J. J. and Hymes, D. (eds) (1972). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

80. Hamers, J. F. and Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
81. Harwood, J., Giles, H., and Bourhis, R. Y. (1994). The genesis of vitality theory: Historical patterns and discoursal dimensions. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 167–206.
82. Herman, S. (1961). Explorations in the social psychology of language choice. *Human Relations*, 14, 149–64. Hewstone, M. (1989). *Attribution Theory*. Blackwell: Oxford.
83. Hewstone, M. and Giles, H. (1986). Social groups and social stereotypes in intergroup communication: A review and a model of intergroup communication breakdown. In W. Gudykunst (ed.), *Intergroup Communication*, pp. 10–26. London: Edward Arnold.
84. Hogg, M. A. and Abrams, D. (1988). *Social Identifications*. London: Methuen.
85. Hogg, M. A., D'Agata, P., and Abrams, D. (1989). Ethnolinguistic betrayal and speaker evaluations across Italian Australians. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 115, 155–81.
86. Homans, G. C. (1961). *Social Behavior*. New York: Harcourt, Brace and World.
87. Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, pp. 35–71. New York: Holt, Rinehart and Winston.
88. Johnson, F. (2000). *Speaking Culturally: Language Diversity in the United States*. Thousand Oaks, CA: Sage.
89. Jones, E., Gallois, C., Barker, M., and Callan, V. J. (1994). Evaluations of interactions between students and academic staff: Influence of communication accommodation, ethnic group, and status. *Journal of Language and Social Psychology*, 13, 158–91.
90. Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-cultural Adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

91. Kindell, G. and Lewis, M. P. (eds.) (2000). *Assessing Ethnolinguistic Vitality Theory and Practice*. Dallas, TX: SIL International.
92. LaFrance, M. (1979). Nonverbal synchrony and rapport: Analysis by the cross-lag panel technique. *Social Psychology Quarterly*, 42, 66–70.
93. Lambert, W. E. (1980). The social psychology of language: A perspective for the 1980s. In H. Giles, W. P. Robinson, and P. M. Smith (eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*, pp. 415–24. Oxford: Pergamon.
94. Landry, R. and Allard, R. (1984). Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif et identité ethnolinguistique. *Recherches Sociologiques*, 15, 337–58.
95. Landry, R. and Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique. *Revue Canadienne des Langues Vivantes/Canadian Modern Language Review*, 46, 527–53.
96. Landry, R. and Allard, R. (1994a). Ethnolinguistic vitality: a viable construct? *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 5–14.
97. Landry, R. and Allard, R. (1994b). Diglossia, ethnolinguistic vitality and language behavior. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 15–42.
98. Landry, R. and Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23–49.
99. Lawson, S. and Sachdev, I. (2000). Codeswitching in Tunisia: Attitudinal and behavioral dimensions. *Journal of Pragmatics*, 32, 1343–61.
100. Lawson-Sako, S. and Sachdev, I. (1996). Ethnolinguistic communication in Tunisian streets. In Y. Suleiman (ed.), *Language and Ethnic Identity in the Middle East and North Africa*, pp. 61–79. Richmond, Surrey: Curzon Press.
101. Leets, L. and Giles, H. (1993). Does language awareness foster social tolerance? *Language Awareness*, 2, 159–68.
102. Leets, L. and Giles, H. (1995). Intergroup cognitions and communication climates: New dimensions of minority language maintenance. In W. Fase,

- K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.), *The State of Minority Languages: International Perspectives on Survival and Decline*, pp. 37–74. Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
103. Le Page, R. B. and Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole-based approaches in Language and Ethnicity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 104. Lewis, M. P. (2001). *K'iche': A Study in the Sociology of Language*. Dallas, TX: SIL International.
 105. Milroy, L. (1980) *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.
 106. Milroy, L. and Muysken, P. (1995). Introduction: Code-switching and bilingualism research. In L. Milroy and P. Muysken (eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*, pp. 1–14. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 107. Moise, L. C., and Bourhis, R. Y. (1994). *Langage et ethnicité: Communication interculturelle à Montréal, 1977–1991*. *Canadian Ethnic Studies*, 26, 86–107.
 108. Muysken, P. (1995). Code-switching and grammatical theory. In L. Milroy and P. Muysken (eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*, pp. 177–98. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 109. Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
 110. Myers-Scotton, C. (1997). Code-switching. In F. Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*, pp. 217–37. Oxford: Blackwell.
 111. Myers-Scotton, C. (1998). *Codes and Consequences: Choosing Linguistic Varieties*. New York: Oxford University Press.
 112. Nair-Venugopal, S. (2001). The sociolinguistics of choice in Malaysian business settings. *International Journal of the Sociology of Language*, 152, 21–52.

113. Niedzielski, N. and Giles, H. (1996). Linguistic accommodation. In H. Goebel and P. Nelde, H. and S. Zdenek, and W. Wölck (eds.), *Contact Linguistics: An International Handbook of Contemporary Research*, pp. 332–42. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
114. O'Driscoll, J. (2001). A face model of language choice. *Multilingua*, 20, 245–68.
115. Pandit, P. B. (1979). Perspectives on sociolinguistics in India. In W. C. McCormack and S. A. Wurm (eds.), *Language and Society*, pp. 171–82. The Hague: Mouton.
- Platt, J. (1977). A model for polyglossia and multilingualism with special reference to Singapore and Malaysia. *Language in Society*, 6, 361–78.
116. Platt, J. (1980). The lingua franca of Singapore: An investigation into strategies of interethnic communication. In H. Giles, W. P. Robinson, and P. M. Smith (eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*, pp. 171–7. Oxford: Pergamon.
117. Platt, J. and Weber, H. (1984). Speech convergence miscarried: An investigation into inappropriate accommodation strategies. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 131–46.
118. Poplack, S. (1980). “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL”: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581–618.
119. Preston, D. R. (1981). The ethnography of TESOL. *TESOL Quarterly*, 15, 105–16.
120. Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
121. Ros, M. and Giles, H. (1979). The language situation in Valencia: An accommodation framework. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 44, 3–24.
122. Ross, S. and Shortreed, I. M. (1990). Japanese foreigner talk: Convergence or divergence? *Journal of Asian Pacific Communication*, 1, 135–45.
123. Rubin, J. (1962). Bilingualism in Paraguay. *Anthropological Linguistics*, 4,

124. Sachdev, I. (1998). Language use and attitudes amongst the Fisher River Cree in Manitoba. *Canadian Journal of Native Education*, 22, 108–19.
125. Sachdev, I. and Bourhis, R. Y. (1990). Language and social identification. In D. Abrams and M. Hogg (eds.), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*, pp. 33–51). Hemel Hempstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
126. Sachdev, I. and Bourhis, R. Y. (1993). Ethnolinguistic vitality: Some motivational and cognitive considerations. In M. Hogg and D. Abrams (eds.), *Group Motivation: Social Psychological Perspectives*, pp. 33–51. New York and London: Harvester-Wheatsheaf.
127. Sachdev, I. and Bourhis, R. Y. (2001). Multilingual communication. In W. P. Robinson and H. Giles (eds.), *The New Handbook of Language and Social Psychology*, pp. 407–28. Chichester: Wiley.
128. Sachdev, I., Bourhis, R. Y., Phang, S.-W., and D'Eye, J. (1987). Language attitudes and vitality perceptions: Intergenerational effects amongst Chinese Canadian communities. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 287–307.
129. Scotton, C. M. (1983). The negotiation of identities in conversation: A theory of markedness and code-choice. *International Journal of the Sociology of Language*, 44, 115–36.
130. Sechrest, L., Flores, L., and Arellano, L. (1968). Language and social interaction in a bilingual culture. *Journal of Social Psychology*, 76, 155–61.
131. Shepard, C. A., Giles, H., and Le Poire, B. A. (2001). Communication accommodation theory. In W. P. Robinson and H. Giles (eds.), *The New Handbook of Language and Social Psychology*, pp. 33–56. New York: Wiley.
132. Simard, L., Taylor, D. M., and Giles, H. (1976). Attribution processes and interpersonal accommodation in a bilingual setting. *Language and Speech*, 19, 374–87.
133. Street, R. L., Jr. (1982). Evaluation of noncontent speech accommodation.

- Language and Communication, 2, 13–31.
134. Tabouret-Keller, A. (1997). Language and identity. In F. Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*, pp. 315–26. Oxford: Blackwell.
 135. Tajfel, H. (ed.) (1978). *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press.
 136. Tajfel, H. and Turner, J. C. (1986). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin and S. Worchel (eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, 2nd edn., pp. 7–17. Chicago: Nelson Hall.
 137. Taylor, D. M. and Royer, E. (1980). Group processes affecting anticipated language choice in intergroup relations. In H. Giles, W. P. Robinson, and P. M. Smith (eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*, pp. 185–92. Oxford, Pergamon.
 138. Thakerar, J. N., Giles, H., and Cheshire, J. (1982). Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory. In C. Fraser and K. R. Scherer (eds.), *Advances in the Social Psychology of Language*, pp. 205–55. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 139. Tong, Y.-Y., Hong, Y.-Y., Lee, S.-L., and Chiu, C.-Y. (1999). Language use as a carrier of social identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 281–96.
 140. Triandis, H. C. (1960). Cognitive similarity and communication in a dyad. *Human Relations*, 13, 175–83.
 141. Trudgill, P. (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 142. Turner, J. C., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., and Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the Social Group: A Self-categorization Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
 143. van den Berg, M. E. (1986). Language planning and language use in Taiwan: Social identity, language accommodation and language choice behavior. *International Journal of the Sociology of Language*, 59, 97–115.

РОЛЬ МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА. ОБСТАНОВКА БІЛІНГВА

Трейсі Токухама-Еспіноза

Чи багато на вашій кухні додаткового місця? Чи не занадто мало місця для зберігання речей? Чи велике у вас розмаїття горщиків та каструль або тільки щось одне? Те, як спроектована та оформлена ваша кухня, має вплив на середовище, в якому ви готуєте свої делікатеси. Це не означає, що смачні дива не можна зробити у маленькій «дірі», як то кухня Джулії Чайлд, з якої завжди ми отримуємо переможців (хоча, як правило, так і буває). Утім, все може бути легше, якщо ви випікаєте в просторому місці з хорошим обладнанням та простором, де може розгулятися ваша винахідливість.

У кожного лазанья смакує по-різному. Чи це не дивно? Як можуть мама, тітка Дженні та бабуса зібратися, взяти один і той самий рецепт, і приготувати лазаньї, які смакуватимуть по-різному? Цьому сприяють дві речі. Як ми раніше побачили, кожна родина змішує інгредієнти в пропорціях, які де-що відрізняються, а це впливає на результат, а по-друге, різняться оснащення наших кухонь. У тітки Джейн – духовка електрична, мама готує на газу, а бабуса використовує деревину для того, щоб випікати. Тітка Джейн використовує тефлон, мама – скляний посуд, а бабуса – металевий. Тітка Джейн має електричну терку, мамина терка – ручна, а бабуса користується ножом. Кожна маленька відмінність лише впливає на кінцевий смак, і саме тому існує незліченна кількість можливих комбінацій інгредієнтів, так само як і багатомовних родин.

Інструменти відіграють значну роль в здатності вашої дитини вивчати нову мову, так само, як хороше кухонне обладнання може полегшити приготування їжі. Звичайно, ви можете розпалити піч, скинути все в старий горщик, сподіваючись, що з цього вийде щось їстівне. Але сучасне кухонне обладнання, як то антипригарні сковорідки, блендери, аерогрилі, значно полегшують долю кухарів у наш час. І так само розуміння мовного середовища

полегшить ваш перехід до багатомовного світу. Виховання багатомовних дітей відбувається в особливому мовному середовищі. А саме про те, як це середовище визначається, ми і поговоримо далі.

Яке мовне середовище вашої родини?

Кожна родина унікальна. Родини, які зацікавлені у вихованні багатомовних дітей, як правило, відображають одну з наступних ситуацій:

- Одномовна родина в середовищі тієї ж мови (родина Сміт розмовляє англійською і живе у Сполучених Штатах, але вважає, що необхідно розмовляти більш ніж однією мовою.)
- Одномовна родина в середовищі іншої мови (Родина Джонс вдома розмовляє англійською, але вони живуть закордоном через робоче призначення; родина Чанг розмовляє китайською, але вони іммігрували до Сполучених Штатів.)
- Двомовна родина в середовищі тієї ж мови (Родина Баррелла вдома розмовляє італійською та іспанською та живе у Іспанії.)
- Двомовна або багатомовна родина в середовищі іншої мови (Родина Еспиноза вдома розмовляє англійською та іспанською мовами, а живуть у франкомовному середовищі.)

Незалежно від того, чи ви дипломат у відрядженні закордоном, іммігрант, експатріант або одномовна мотивована родина в середовищі тієї ж мови, важливо визнати, що кожна родина буде «змішувати» інгредієнти по-різному з урахуванням середовища. Кожне з цих середовищ пропонує різні можливості, до розгляду яких ми переходимо.

ЯКІ МОЖЛИВОСТІ Є У ВАШОМУ СЕРЕДОВИЩІ?

Л. С. Виготський (1896 – 1934), радянський мислитель та людина, яка мала пряме відношення до освіти, вважав, що мова є інструментом, яким суспільство передає дитині знання та цінності. Іншими словами, мова – це засіб, за допомогою якого дорослі соціалізують дітей. Думка, він вважав, су-

проводжується та направляється мовою. Те, як людина вирішує розмовляти та те, яку мову може використовувати, є елементами, які в кінцевому результаті формують суспільство (Виготський, 1985, Вступ).

Отже, мова окремого суспільства відображає його потреби; ми маємо всі слова, які нам потрібні для життя у конкретному суспільстві.

Цікаво розмірковувати, коли знаходишся у Швейцарії та пишеш книжку. Наприклад, які потреби має суспільство? У межах Швейцарії, з її чотирма регіонами та чотирма офіційними мовами, існує велика кількість можливостей для мовного та культурного розмаїття. Наприклад, якщо я проїду у західному напрямку за кермом чотири хвилини, то опинюсь у Франції. Якщо я витрачу три години, щоб поїхати на північ, то потраплю до Германії. Якщо моя подорож буде на південь, та триватиме близько чотирьох з половиною годин, то я потраплю до Італії, а щоб опинитися в Австрії, мені потрібно протягом п'яти годин їхати у північно-західному напрямку. На відстані години польоту знаходяться Англія та Данія, а щоб опинитися у Швеції або Фінляндії, потрібні дві години в повітрі. Перебування у Швейцарії, у «серці Європи», підкріплює ідею Виготського про те, що слова, які ми вживаємо, відповідають потребам нашого суспільства, але в цьому випадку, слова надходять з декількох мов.

Під час нещодавньої міністерської конференції Європейської Комісії в Брюсселі середнє число мов, якими розмовляли міністри, дорівнювало чотирьом на кожного. Навіть діючий британський Прем'єр Тоні Блер нещодавно звернувся до французького парламенту французькою, таким чином порушивши багаторічну традицію, коли англомовні вели презентації виключно англійською. Ці приклади ілюструють багатомовні потреби тих, хто проживає в Європі на початку 21-го століття.

Розмір країни та лінгвістична ізоляція також можуть створити потребу вивчення іншої мови. Такі приклади включають Японію, Таїланд та Корею, коли країни стають ізольованими через мову, якою вони розмовляють. Якщо

японці, тайці та корейці хочуть бути частиною «глобалізаційних процесів», то їм або доведеться надихати інших на вивчення їхніх мов, або самим вивчати інші мови. Повернімося до моєї кухні у Женеві.

Я дістаю з холодильника пакет апельсинового соку. «Апельсиновий сік» написано французькою, голландською, та португальською, так само як і інгредієнти. У моєму гаманці є як швейцарські, так і французькі гроші, а також, після недавньої подорожі до Німеччини, у ньому можна знайти німецькі монети. Контакт із іншими мовами тут є повсякденним, і тому потреби суспільства значною мірою відрізняються від потреб людей, які проживають, наприклад у Сполучених Штатах. У США можна подорожувати країною протягом годин, днів, або навіть тижнів (або й все життя!), і вам не доведеться вживати жодну мову окрім англійської. Але для тих американців, які живуть в багатомовних громадах, таких як більшість південного сходу (штати Техас, Арізона, Нью-Мексико, Каліфорнія), або у східних містах, таких як Нью-Йорк, або для тих, хто подорожує за кордоном, будь-яка зміна в суспільстві змінює мовні потреби.

Філософськи, це приводить нас до ще глибшого питання про виникнення глобального суспільства, яке формується з родин із різних країн, які опиняються в громадах, які для них не є «рідними». Якщо конкретна мова відповідає потребам конкретного суспільства, як каже Виготський, і потреби є багатоскладовими у «всесвітньому селі», тоді можливо нам потрібно багато мов. Але, повертаючись на хвилинку на Землю (на мою кухню в Женеві), яким є ідеальне середовище для наших багатомовних дітей?

Якщо ваша родина живе в іншому мовному середовищі, вважайте, вам пощастило. Дипломати або інші емігранти з родинами, чії компанії «відправили» їх закордон, отримали унікальну можливість вивчити мову. Коли діти розраховують на нову мову, щоб завести друзів або бути успішними в школі, вони мають тенденцію вчитися швидко. Коли мультфільми по телевізору і балаканина на вулицях пропонує їм можливість практикувати свої нові нави-

чки, вони занурюються в мову, це як тепла ванна в холодний дощовий день. Діти у такій ситуації приймають мову значно швидше, ніж при звичайній взаємодії з нею в класі. Вплив мови громади в деяких країнах є теж доволі сильним. Наприклад, у Швейцарії, де більшість офіційних знаків, гроші та етикетки представлені трьома або чотирма мовами (французькою, німецькою, італійською та ретороманською), акуратно вибудовується повага до інших мов та субкультур у середині країни. Якщо у вашій громаді так само толерантно ставляться до інших мов та культур, скористайтеся цими перевагами та поясніть вашій дитині, що ці культури існують, щоб діти зрозуміли, що вони «не самі» у власних намаганнях вивчити більше ніж одну мову.

У той час, коли більша частина Європи рухається в напрямку мовного розширення за рахунок тісних зв'язків у рамках Європейського співтовариства, Сполучені Штати залишаються закритими як ніколи в сенсі широкого використання інших мов. Але в той час, коли в США, можливо, не пропонують мовне розмаїття на коробках із пластівцями, в цілому терпимість до інших мов (наприклад, вимога, щоб людям дозволили голосувати рідною мовою в Каліфорнії) надає власні можливості, наприклад, багатьом студентам з різними культурними традиціями, які ходять у той же клас, що і ваша дитина. Деякі школи пропонують після основних занять відвідувати мовні клуби, деякі громади проводять певні заходи іншими мовами, або ж у вас може бути сусід, який розмовляє мовою, яку вивчає ваша дитина (див. Додаток А для інших пропозицій). Деякі речі очевидні, але незалежно від рівня підтримки громади щодо намагань вашої дитини вивчити іноземну мову, скористуйтесь усіма можливостями, які ви зможете знайти.

Якщо ми знаходимося в іншій крайності, в одномовній родині в середовищі тієї ж мови, наше завдання ускладнюється, але все можливо. Це як коли б вас попросили випікати суфле у ємності для торта, або приготувати вечерю з чотирьох видів страв на маленькій кухні. Все можливо, але, вірогідно, не так просто. Творчість є ключовим моментом, але гроші також не зава-

дять. Діти, в яких є шанс вивчити мову у Першому або Другому Вікні можуть скористатися творчою шкільною програмою або можливістю навчатися закордоном. Викладаючи французьку дітям дошкільного віку, школи можуть запропонувати одномовним родинам можливість інкорпорувати іноземну мову в їхнє життя. Як ми бачили в *Інгредієнтах* та Вікнах Можливостей, такі зв'язки в мозку можуть бути відтворені в подальшому житті, щоб опанувати мову на рівні вільного володіння за умови вивчення в майбутньому. Якщо діти в Третьому Вікні, родини, які мають змогу запропонувати дитині можливість навчатися протягом літа закордоном (або відвідати родичів в іншій країні), «дарують» дітям мови, які слугуватимуть їм протягом життя, не лише лінгвістично, але також відкриватимуть їм двері до культурного розуміння.

Тріада «Родина, Школа та Суспільство» буде обговорюватися більш детально в главі 7, але зараз зупинимось на тому, що, коли діти вивчають мову після Першого Вікна, вони та їхні родини повинні максимально скористатися можливостями, які пропонує середовище, а де потрібно – створити власні. Далі – деякі ідеї.

ЗАМАЛЬОВКИ ЩОДО ТОГО, ЯК СКОРИСТАТИСЯ СЕРЕДОВИЩЕМ

Від Південної Америки до Південної Женеви: Бразильські екваторці, які навчаються англійською, французькою та німецькою

Існує родина, яка складається з матері бразильянки, батька екваторця та чотирьох дітей (випадок J). Батьки – поліглоти (батько володіє іспанською, португальською та англійською; мати – португальською, іспанською та французькою). Вдома родина розмовляє іспанською та португальською. Мати розмовляє з дітьми виключно португальською, а батько – виключно іспанською. Вони ніколи не розглядали інших можливостей, адже це було б «неприродно» розмовляти з дітьми будь-якою мовою, окрім рідної. Мати відчуває, що в усіх дітей є дар до вивчення мов, і що їхній успіх напряму пов'язаний з

цими особистими здібностями.

Старша донька закінчила старшу школу (міжнародна школа у Еквадорі), де навчання велося іспанською та англійською мовами. Вона вивчала французьку, коли приїхала до Женеви, а потім здавала кваліфікаційний вступний екзамен до університету, який вона успішно склала, засвідчуючи свій високий рівень мовних навичок нарівні з високим загальним рівнем підготовки. Вона також розмовляє, читає та пише англійською, іспанською та португальською. Їхній старший син закінчив одинадцятий клас міжнародної школи у Женеві, та продовжив своє навчання в Американському університеті в Женеві. Середня дочка навчається у середній школі, де навчання ведеться французькою. Вона відвідує додаткові заняття з англійської та вивчає німецьку, як шкільний предмет. Молодший син – у передшкільній програмі, яка ведеться англійською та французькою. Батьки переконані, що дітям потрібна іспанська та португальська, щоб мати можливість спілкуватися з родичами в Еквадорі та Бразилії.

Діти вивчили іспанську та португальську у Першому Вікні. Двоє старших дітей вивчили англійську у Другому Вікні, а французьку – у Третьому. Молодший має надзвичайно високий рівень здібностей до вивчення мов і на стадії Вікна з Половиною вивчив багато слів англійською та французькою у яслах. Один з одним діти розмовляють іспанською. Вони всі пишуть правою рукою. Лінгвістична схожість португальської, іспанської та французькою мов внесла свій позитивний внесок в успіх цих дітей, так само як і їхній загальний високий рівень здібностей до вивчення мов. Але фактор Можливостей дійсно дав їм шанс максимально скористатися їхніми здібностями та навичками, використовуючи кожную мову, як частину їхнього повсякденного життя.

У той час, коли мати вважає, що колосальний успіх в опануванні мовами її старшої дочки пов'язаний із високим рівнем її здібностей, я вважаю, що вона завдячує цим успіхом великій кількості можливостей, які вона мала (проживання і навчання в країнах, де школи вимагають твердого знання мов).

РОДИНА ХОУІ: ОДНОМОВНІ В БАГАТОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Хоуї (справа N) – американці, які живуть у франкомовній Женеві та багато подорожують усією Європою протягом канікул та відпусток. Їхня дочка зараз у Вікні з Половиною і мати відчуває, що її дитина має здібності до вивчення мов. Поки їй лише два роки, але вона вже багато «розмовляє» французькою та розуміє «все», а також імітує інші мови, коли чує їх. Син зараз у Другому Вікні і йому п'ять з половиною, але він може бути і не таким талановитим, каже його мати. Нещодавно батьки вирішили забрати сина з франкомовної швейцарської школи та перевести його до приватної англomовної, адже вони не хочуть, щоб їхній син «відставав» від однолітків у читанні та письмі, коли вони повернуться до Сполучених Штатів. Проте, в них є певні побоювання, адже вони хочуть, щоб діти зберегли навички французької, які вони здобули за два останні роки взаємодії з мовою. Після довгих роздумів та обговорень батьки вирішили запросити няню-француженку, яка буде з дітьми протягом двох годин після школи. Дотримуючись постійної та узгодженої «дієти» з французької мови протягом наступних двох років, термін контракту чоловіка, вони сподіваються забезпечити закріплення французької у дітей.

Взаємодія хлопчика з мовою у ключовий період його життя (Друге Вікно) була дуже важливою з точки початку оволодіння мовою; однак, шанс використовувати мову із тямущими вихователями був навіть більш важливий на цьому етапі для зберігання навичок французької мови.

РОДИНА САНЧЕС: З МАНІЛИ ДО БАГАТОМОВНОСТІ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Справа О – це цікавий випадок матері чешки та батька філіппінця, які вдвох розмовляють англійською. Батько – білінгв, який розмовляє тагальською та англійською, а мати – поліглот (володіє чеською, німецькою, французькою, англійською та, певною мірою, іспанською). Їхні три доньки відвідують німецьку школу, адже їхні бабуся та дідусь по материнській лінії були

родом із Німеччини. Мати розмовляє з дітьми чеською, а батько – тагальською та англійською. Мати вважає, що здібність вивчати мови є даром, і хоча цей дар є в усіх доньок, наймолодша – найталановитіша, і в неї були ще й заняття з французької у місцевій швейцарській школі. Старші діти мали навчитися читати та писати у німецькій школі, але на той час вже переїхали до Австрії. Батьки вирішили, що замість німецької, віддадуть дівчат до міжнародної англійської школи, оскільки «німецька прийде із середовища». Мати вважає, що для дітей є життєво необхідним читати, писати та розмовляти досконалою англійською. Вона вірить, що вони здобудуть навички грамотності з інших мов «природно», тільки тоді, коли в них буде істотне відчуття англійської.

Діти вивчили чеську, англійську та тагальську у Першому Вікні. У тому ж Вікні вони мали взаємодію з німецькою завдяки візитам до родичів. Формально вони вивчили німецьку у Другому Вікні, а наймолодша також вивчила і французьку. Всі три дівчинки пишуть правою рукою, поміж собою розмовляють англійською, якщо вони знаходяться в компанії німецькомовних, тоді переходять на німецьку. Обоє батьків, незважаючи на те, що вони пишуть правою рукою, дуже «орієнтуються на праву півкулю» (творчі, артистичні, просторово-орієнтовні, мають хист до літератури). Чеська та тагальська – дуже несхожі мови, але оскільки дівчата вивчили їх у Першому Вікні, це не було для них проблемою. Чеська – слов'янська мова, німецька та англійська – германські, а тагальська належить до австроазіатської групи та не має спільного коріння з жодною з інших мов. Успіх дітей в опанування мовами, вірогідніше за все відбувся завдяки комбінації високого рівня здібностей та можливості подорожувати, застосовуючи мови у значущих ситуаціях. Проживання та відвідування школи в місці, де наймолодша дочка «потребувала» мов, дало дівчинці можливість скористатися власними здібностями до вивчення іноземної мови та вивчити багато інших.

ЛОРА: УГОРКА, ЯКА ПЕРЕЇХАЛА В ЦЕНТР СВІТУ

Лора зустріла свого чоловіка з Еквадору, коли вони обидва вчилися на стипендії у країні, яка на той час називалася Радянським Союзом. Пара переїхала на короткий час до Угорщини, а потім осіла в Еквадорі. Лора вивчила іспанську без особливих проблем (оскільки це було «ніщо в порівнянні з російською та угорською»), хоча у неї й є сильний акцент. У пари є дві дочки, старша відвідує місцеву приватну школу, де навчання ведеться іспанською мовою. Лаура розмовляє зі своїми доньками виключно угорською, так само як і з її чоловіком. Лора так і не навчилася писати іспанською, але вона «якось справляється, адже це дуже звучна мова». Вона може читати іспанською, але робить це не дуже часто, хоча намагається виправити це, щоб мати можливість допомагати дочці з виконанням домашніх завдань. Вона каже, що на канікулах, під час поїздок до Угорщини, її дуже сором'язлива дочка потребує декількох тижнів, щоб пристосуватися, але потім в неї немає жодних проблем щодо спілкування з родичами, які не говорять іспанською. Першопричина, чому Лора хоче, щоб її доньки були білінгвами (угорська та іспанська), це саме спілкування з цими родичами. Вона каже, що з народження розмовляла з доньками лише угорською, тому що це було «логічним».

Лора вивчила другу та третю мови у дорослому віці в Третньому Вікні. Проте, її дочка вивчила іспанську та угорську у Першому Вікні. Іспанська (романська мова) та угорська (фіно-угорська родина) не мають схожих лінгвістичних коренів. Це, здається, не було проблемою для дочки Лори (справа КК), а для самої Лори проблема була лише з акцентом. Мотивація родини підтримувати угорську мову полягає у тісних родинних зв'язках із членами родини, які залишилися в Угорщині. Підхід Лори до мов – це засоби для досягнення мети. Вона вивчила російську, щоб вступити до університету, а іспанську – щоб «вписатися» у суспільство, в якому живе її чоловік. У цьому випадку її рівень здібностей у вивченні мови був невід'ємною частиною Можливості, по-перше, тому, що вона могла вчитися, по-друге, тому, що

з легкістю змогла переїхати до іншої країни.

ПОЛІГЛОТИ, ЯКІ ПРИЙШЛИ НА ВЕЧЕРЮ

Останній випадок насправді не стосується однієї родини, це приклад типової ситуації, в якій я опинялась безліч разів, яку варто навести тут, оскільки вона ілюструє потребу багатомовності в сучасному світі. Нещодавно ми з чоловіком були на вечері з трьома іншими парами. Мови, якими розмовляли пари:

Пара 1: іспанська – англійська – німецька – французька – японська;

Пара 2: німецька – англійська – гальська – арабська – французька;

Пара 3: німецька – англійська – французька;

Пара 4: німецька – англійська – іспанська – французька.

Що мала робити господиня? Перед тим, як сісти за стіл, формувалися певні маленькі групи, в яких розмова велася мовою, яка сприймалася як оптимальна для пари або трійці. Коли я розмовляла з двома жінками, першою мовою яких була іспанська та німецька відповідно, ми закінчили розмову англійською, оскільки вона була для нас «спільною платформою.» Мій чоловік (перша мова якого – іспанська) з радістю приєднався до трьох чоловіків, для яких першою мовою була німецька, і також відповідно розмовляв німецькою. Розмова на кухні велася сумішшю французької та німецької, оскільки Прованський рецепт обговорювався франкомовною та іспаномовною жінкою. Ураховуючи всі мови, які там були представлені, сформувалися такі розмовні групи:

німецька (7 вільно, 1 частково),

іспанська (3 вільно, 1 частково),

французька (4 вільно, 4 частково),

англійська (8 змішані рівні).

Японська навіть не розглядалася, оскільки цією мовою розмовляли тільки мій чоловік та я (не вільно, певною мірою), та й у будь-якому випадку,

хто розмовлятиме зі своєю половинкою на званій вечері? Енергійні висловлювання та вигуки різними мовами наповняли повітря аж до того моменту, поки ми не сіли за стіл і мали вести розмову у широкій групі. Вмить кімнату наповнила гробова тиша. Хто заговорить першим та якою мовою? Чи повинна решта наслідувати приклад? Першою мовою господині була англійська, а господаря – німецька, відповідно; чи буде обрана одна з цих мов? З іншого боку, найбільш «очевидним» був вибір французької, адже всі присутні мали певний рівень володіння цією мовою, та вечеряли у франкомовній Женеві, правильно? Неправильно. На мій цілковитий подив, ми почали розповідати анекдоти та захопливі життєві історії (voilà!) англійською! І я собі подумала, бідненька я, мені доведеться відкласти всі ці мови на інший випадок... Ось так!

На нашій кухні планування іноді виступає субституттом одного з інгредієнтів, але не в тому сенсі як це зазвичай розуміється. Коли ми говоримо про виховання багатомовних дітей, заміна інгредієнтів іноді вступає в гру, як позитивний зв'язок між першою та другою мовами. Коли іноземна мова позитивно пов'язана з рідною, тобто в них є спільне лінгвістичне коріння, тоді вивчення полегшується. Наприклад, якщо ваша рідна мова іспанська, а ви йдете вивчати італійську, це для вас буде нескладно, адже іспанська та італійська – дуже схожі мови. Давайте зараз розглянемо роль зв'язку між першою та другою мовою більш детально.

ЗВ'ЯЗОК МІЖ РІДНОЮ ТА ІНОЗЕМНОЮ МОВАМИ

Залежно від того, яким є зв'язок між рідною мовою вашої дитини та іноземною мовою, яку вона вивчає, ви стикаєтеся або з випадком «легкого заміщення» – тобто це легкий, логічний зв'язок (наприклад, португальська з французькою,) – або з випадком, який вимагатиме більшої вигадливості у пошуку шаблонів та у розумінні відмінностей (наприклад, арабська з англійською,).

«ЛЕГКІ» ТА «ВАЖКІ» ІНОЗЕМНІ МОВИ

Давайте почнемо із самого початку. При навчанні дітей іноземної мови існує дещо очевидне і в той же час невловиме, про що ми маємо пам'ятати та брати до уваги. Лінгвіст Стівен Пінкер з Массачусетського технологічного інституту пише, що для дитини, жодна з 6000 світових мов не є легшою або важчою для вивчення і діти не надають переваг одній мові у порівнянні з іншою. Якби вони це робили, то вижили б лише «легші» мови, адже ніхто б не напружувався вивчати «важчі» (Пінкер 1995). Крім того, діти не можуть вибрати мовне середовище, в якому вони народжуються, Пінкер говорить про те, що мови не вимирають лише тому, що дітям їх важко вивчити. Це має сенс, і підтримує ідею Першого Вікна Можливостей і гнучкості, яку мають діти від народження до дев'яти місяців, щоб стати білінгвами, які одночасно вільно володіють двома мовами, не зважаючи на комбінацію мов. Коли дитина вивчає те, що її батькам здається «легкою» парою мов, або пару мов, яку батьки назвали б «важкою», сама дитина не сприймає таку оцінку.

Як дорослим, нам важко це зрозуміти. Ми бачимо це по-іншому. Ми зачаровані, і часто спантеличені, деякими аспектами іноземних мов, такими як граматичний рід (як місяць може бути у іспанській жіночого роду, а в німецькій – чоловічого, а в англійській і зовсім немає поняття жіночого роду артикля), або вживання прикметників (як вони можуть передувати іменнику в англійській мові – *big red house*, йти після іменника у французькій та відмінятися у японській – «білий сніг» буквально означає «побілений сніг»). Як би неймовірно це не звучало, але всі діти здається вчать всім частинам мови у всіх мовах до чотирирічного віку (Слобін, 1992), а вчать писати до восьмирічного віку. В той час, коли звичайні діти можуть відрізнитися рівнем мовного розвитку до року, вони всі роблять ті самі кроки у тому ж самому порядку (спочатку лепечуть, потім переходять від простих слів до простих речень, потім – до вираження складних думок; спочатку відбувається розпізнавання літер, потім – окремих слів, потім – окремих речень, а потім – цілих

книг). Отже, якщо дитина виховується двомовною з самого народження, вона не сприймає мови, які вивчає як «легші», ніж всі інші. Це змінюється, коли дитина починає вивчати мову після Першого Вікна.

Якщо припустити, що дитина «пізній» білінгв, тобто спочатку була одномовною, а потім вивчала другу мову в школі, важливо розглянути, який вплив, рідна мова мала на вивчення другої. Це питання знаходиться в серці визначення Лінгвістичного Зв'язку між першою та другою (або наступними) мовою.

Вернер і Каплан (1963) зазначали, що будь яке вивчення або навчання відбувається на фоні попереднього знання. Ми використовуємо те, що вже знаємо для того, щоб вивчати нове. Як це стосується вивчення іноземних мов маленькими дітьми? Це означає, що вони застосовують те, що вже знають про слова у новій мові, що вивчають. Чи легше франкомовній дитині вивчати португальську, чи англomовній – японську? Чи полегшує схожість граматичних структур вивчення мови? Реальна історія допоможе з'ясувати ці питання та знайти відповіді. Мій чоловік розповідав мені про інтенсивний курс з японської, який він пройшов у Токіо. Він мешкав із іншими молодими дипломатами, які були стипендіатами з різних країн світу. Їхньою метою було присвятити рік свого життя, щоб навчитися розмовляти та писати японською. Він розповів, що один чоловік з Тайваню міг із легкістю взяти японську газету та «читати» ранкові новини. Оскільки японська писемна система *кандзі* заснована на китайських символах, то існує багато схожостей, які дозволяли йому таке робити. Той Тайванець вже знав певною мірою письмову мову та міг зосередитися на розмовному аспекті. І хоча він не міг «прочитати вголос» те, що було написано в газеті, він міг інтерпретувати це власною мовою. Іспаномовні люди, з іншого боку, не мали таких схожостей із їхньою мовою, а отже перед ними постали «подвійні» труднощі. Окрім того, що вони вчилися розмовляти мовою, яка істотно відрізнялася від іспанської, письмовий аспект японської також становив певні проблеми. Японці використовують чотири

алфавіти (*романдзі* – романський алфавіт із двадцятьма шістьма символами, два типи *кана* (один – переважно для іншомовних слів, а інший – як складовий), кожний від сорока восьми до п'ятдесяти шести символів, та *кандзі*, або піктографічні символи, з яких потрібно знати не менше 2000, щоб вважатися «освіченим»). Не потрібно говорити, що у тайванця була перевага над колумбійцем, еквадорцем та перуанцем, які там також навчалися. Утім, з іншого боку, багато іспаномовних людей, з тих, кого я знаю, можуть слухати італійською мовою новини по телебаченню і розуміти майже все, що говорять, оскільки «вона так схожа на іспанську».

«Хто», пише Хакута (1986: 123), «коли стикається з незнайомою мовою не візьме все від мови, яку вже знає?» Використовуючи знання рідної мови, ті, хто вивчають другу мову, будуть дотримуватися принципу людського розвитку. Чи означає це, що діти та їхні батьки, які стикаються з проблемою вибору школи, мають орієнтуватися на схожість мов перед прийняттям остаточного рішення? Звичайно, є сенс урахувати всі фактори, разом із фактором схожості рідної та другої мови. Так само, як і вік дитини (Вікно Можливостей), здібності (або їхню відсутність) до вивчення мов, та інші інгредієнти нашого Рецепт; зв'язок між рідною та другою мовою також має впливати на прийняття рішення.

Коли моя дочка Наталі, на початку її першого року у німецькомовному дитячому садочку, прийшла додому після занять з запискою про те, що дітям пропонуються додаткові заняття з французької, ми роздумували над багатьма моментами. По-перше, їй було п'ять з половиною, а це чудовий вік для того, щоб почати вивчати нову мову (Друге Вікно Можливостей). У неї високий рівень здібностей до вивчення мови, що видно з трьох її попередніх мов. Їй дуже хотілося вивчати французьку, адже багато хто з її друзів теж почнуть відвідувати додаткові заняття, і вона говорила, що почала «відставати» від інших та не може гратися з франкомовними дітьми під час перерв (Мотивація). І нарешті, французька дуже схожа на іспанську, як структурно, так і з

точки зору словникового запасу, а іспанська – одна з її рідних мов. Усі інгредієнти були виміряні, і ми вирішили записати її на додаткові заняття. Для неї це було легко і їй подобалося настільки, що в той рік французька стала її улюбленим предметом. Її вчителька каже, що в неї дуже гарна вимова (відносно її німецькомовних однолітків). Як батьки ми будемо змушені постійно контролювати це, але поки що здається, що зв'язок французької з іспанською перетворив вивчення цієї мови на відносно легкий процес. Це ставить перед нами інше дуже інтригуюче питання: чи правда те, що чим більше мов ти знаєш, тим легше вивчити ще одну? Дослідження Маклафліна та Нейшена (1986) дає відповідь на це питання.

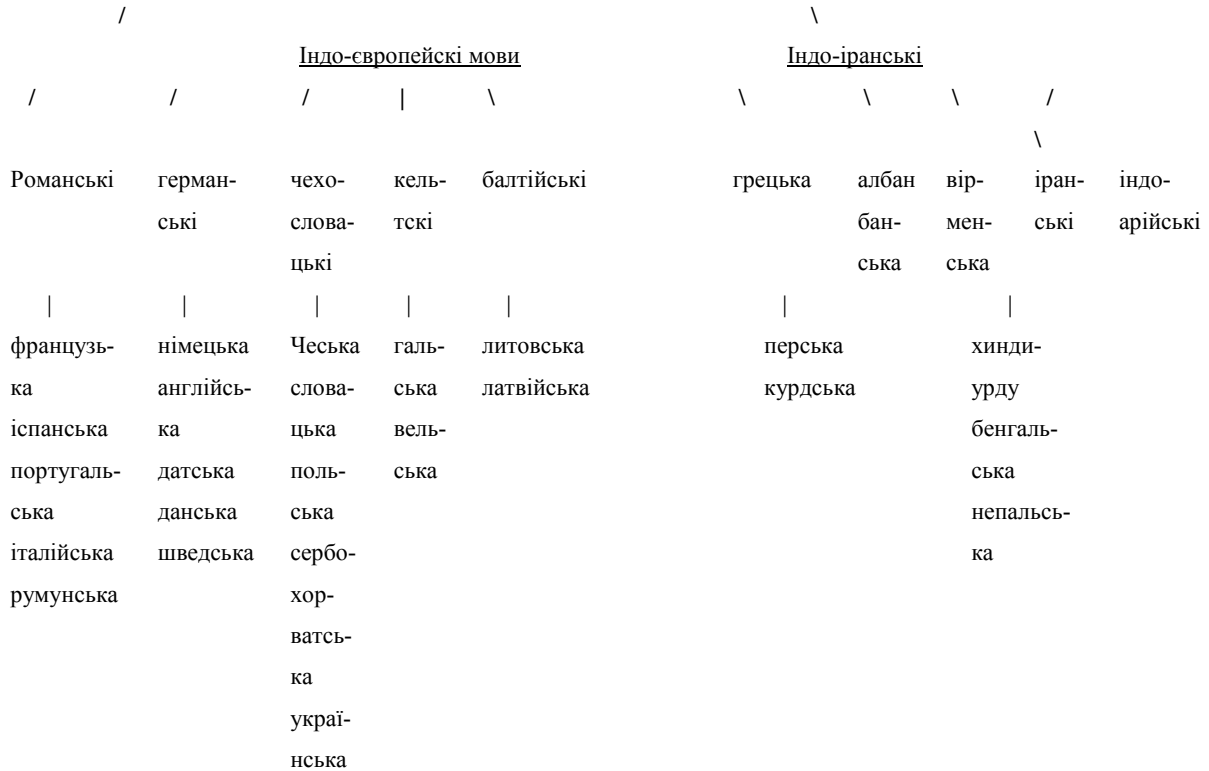
Маклафлін і Нейшен порівняли багатомовних, двомовних та одномовних суб'єктів на предмет їхньої здатності вивчити «нову» лінгвістичну систему. Суб'єктам надали «обмежений набір допустимих рядків із граматики з кінцевим числом станів Маркова», невеличкі приклади письмового тексту з невідомої мови. У деяких випадках їм говорили, що рядки або частки мови та фрази були написані на основі правил, що означає непряме вивчення. Досить цікавим виявилось те, що багатомовні вивчали граматику значно краще, ніж їх двомовні та одномовні колеги по непрямому вивченню, що, на думку Маклафліна та Нейшена, було результатом більш автоматизованих навичок розпізнавання літер та моделей. «Загалом, може бути так, що люди з більшим досвідом вивчення іноземних мов, створюють базові навички, які застосовуються в новій ситуації», говорить Маклафлін (1990: 169). У цьому факті є певна логіка: якщо дитина вже оволоділа двома мовами, в неї може бути певна впевненість щодо розпочинання вивчення третьої або четвертої. Чому ні? Якщо вивчення мови можна порівняти з навчанням у галузі фізичної діяльності, тоді ми зможемо побачити це більш чітко і ясно. Якщо дитина може кататися на велосипеді, що відрізняється від катання на роликах, яке відрізняється від танців, але все це знаходиться в межах кінестетичного пізнання, яке їй підвладне, тоді ідея вивчення третьої або четвертої мови не має здава-

тися нереальною для дитини, яка вже добре знає дві мови.

Рис. 1

Мовні суб-сім'ї

Прото-індо-європейська



Інші європейські мови



- Це невеличкий приклад 3900 – 6000 мов, які нараховують у світі.
- Згідно з *Encarta*, дванадцять найбільш поширених мов із приблизною кількістю носіїв – це: 1) мандаринська китайська – 836 мільйонів; 2) гінді – 333 мільйони; 3) іспанська – 332 мільйони; 4) англійська – 322 мільйони; бенгальська – 189 мільйонів; 5) арабська – 186 мільйонів; 6) російська – 170 мільйонів; 8) португальська – 170 мільйонів; 9) японська – 125 мільйонів; 10) німецька – 98 мільйонів; 11) французька – 72

мільйони; 12) малайська – 50 мільйонів.

- Якщо додати ще й носіїв мови, то згідно з Світовою книгою рекордів Гіннеса, англійською розмовляє 1 мільярд.

Рис. 1 (продовження)

Азійські та тихоокеанські мови

/	/	/	/					\	\	\
дравід- ські	мови мунда	бу- руша- скі	атаї- цькі	япон- ська	корей- ська	сино- тібет- ська	тай- ська	авст- ро- незій- ські	паван- ська	автрал-ко- абор-ка
таміль- ська	кемер вьетнам- ська		монголь- ська тюркська тунгуська			китай- ська тібетсь- ка бурська	тай- ська	малай- ська гавайсь- ка тагаль- ська		

Американські мови

/	/	/		\	\	\
ескімосько- алеутські	на-демська	атабаскенські	алгонквінські	ірокезька	сіованська	уто- ацтецька
інуїтська гренландська		Навахо	мови корін- них Американців			нахуатл кечуа

Африканські мови

/	/	\	\
афро-азійські	ніло-сахарські	Нігерсько-конгзькі	коізанська
чадські\			
берберські	Масайська	йорубська	Нама
кушитські		банту	
египетська			
семітські		суахілі	
		зулу	
арабська			
іврит			

ЗАМАЛЬОВКИ РЕЦЕПТУ ЩОДО МОВНИХ ВІДНОСИН

Хлопчик, чиє прізвище було сумішшю літер: польсько-німецький іммігрант у Швейцарії.

Мати Пітера (його справжнє ім'я є досить складним) родом з Польщі, з місцини, де, під час Другої Світової Війни, загалом переважали німці. Її батьки розмовляли німецькою, і вона «підхопила» цю мову не у формальному середовищі. Вона – поліглот (володіє польською, німецькою, англійською, французькою, певною мірою – італійською та іспанською), але вона говорить із сином виключно польською мовою. Три основні мовні впливи Пітер отримав через бабусю по материнській лінії, яка розмовляє з ним польською, від батька-німця, який розмовляє з ним сумішшю німецької та французькою та школи, де навчання ведеться німецькою. Мати визнає, що має талант до вивчення мов, проте вона не впевнена, чи має Пітер такий самий талант. У п'ять років він й досі трохи змішує польську та німецьку, хоча після перебування протягом короткого часу у «чистому» мовному середовищі він розуміє, якою мовою потрібно розмовляти в залежності від аудиторії. Мати відчуває, що йому буде більш «комфортно» у німецькомовній школі, а не у франкомовній.

Пітер був одномовним (польська мова) з пасивним володінням німецької та французької мов аж до Другого Вікна, коли почав шкільне навчання німецькою. Польська відноситься до західнослов'янської підгрупи мов, тим самим вона відрізняється від німецької за багатьма лінгвістичними аспектами. Французька має латинське коріння та не нагадує ані німецьку, ані польську мови. Розуміння матері, що відвідувати школу, де навчання ведеться німецькою, а не французькою, базувалося, ймовірно, на власному вдалому досвіді оволодіння мовами. Оскільки Пітер, вочевидь, не має такого ж самого таланту до вивчення мов, це могло слугувати чинником того, що спілкуватись німецькою він почав досить повільно. Той факт, що батьки поміж собою спілкуються французькою, романською мовою, також сприяв плутанині.

Школа (завжди тільки німецькою) мала б допомогти розібратися з проблемою, доки він у Другому Вікні, але застосування німецької на рівні з польською ускладнилося тим, що польська, німецька та французька походять з трьох різних мовних підгруп (Таб. 5.1). Пітер –єдина дитина та обоє батьків працюють. Те, що в нього немає братів або сестер, могло мати вплив на його мовний розвиток.

Кожна дитина є унікальною, незалежно від того, чи це єдина дитина, найстарша дитина або десята з десятих. Діти в одній родині також відрізняються своїми мовними здібностями та підходами до завдання вивчення нової мови, що надає нам наступний аспект – прийняття в розрахунок братів та сестер.

РОЛЬ БРАТІВ ТА СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ МОВОЮ

Варто зазначити, що первонароджені діти зазвичай починають розмовляти раніше ніж ті, хто народжується після них, дівчата починають розмовляти раніше за хлопчиків, а одномовні діти трохи раніше, ніж двомовні, але всі вони «вирівнюються» до часу, коли їм потрібно йти до школи. Отже, чи є позитив та користь від того, чи є в дитини брати та сестри з точки зору спроб вивчити нову мову? І так, і ні.

Якщо дитині пощастило мати брата, або сестру, вона зазвичай, але не завжди, винагороджується у сфері мовного розвитку. Одна з основних причин пов'язана з розміром та інтенсивністю контакту, який вони мають за словами. Сандра Блейкслі в International Herald Tribune пише: «Кількість слів, що чує немовля кожен день є найважливішим передвісником подальшого розвитку, успішності у школі та соціальної компетентності» (Квітень 18, 1987). Блейкслі пише про Беті Харт з Університету Канзасу у Лоуренсі та її колегу Тода Рідлі з Університету Аляски, які проводили дослідження з сорока двома дітьми, чиї батьки походили з різних класів, як то службовці, працівники та ті, хто отримував виплати по безробіттю. Протягом перших двох з полови-

ною років життя цих дітей кожного місяця науковці проводили з ними по годині та записували кожне вимовлене слово та кожну ситуацію, в якій відбувалася взаємодія дитини з батьками. Вони з'ясували, що батьки-службовці промовляли до своєї дитини приблизно 2100 слів на годину, батьки-робітники – 1200 слів, а батьки-безробітні – 600. Отже, висновком було те, що батьки з високим рівнем освіти розмовляли зі своїми дітьми більше. Ці діти, у свою чергу, самі отримують більш високий рівень освіти.

Немовлята, які мають старших братів і сестер, мають більший доступ до вербальної взаємодії. Я якось сказала нашому педіатру в Бостоні, що відчуваю, ніби чогось недодаю своїй третій дитині, тому що ми майже ніколи не буваємо вдвох без присутності інших членів родини. Всі ранні стимуляційні вправи я маю робити в оточенні старших дітей, які постійно лоскочуть та сміються до нього. Педіатр розсміялася та сказала, що немає кращого способу стимулювати немовля, ніж брати та сестри. Коли ми переїхали до Еквадору, невдовзі після того, як найменшому виповнилося три місяці, я сказала нашому педіатрові в Кіто приблизно те саме, і він сказав: «Кращий подарунок, який ти можеш дати своєму малюку – брат чи сестра. Вони всі будуть у виграші». Зараз я переконана, що ті лікарі знали про що говорили, оскільки я бачу, як наш найменших процвітає в усіх сферах, особливо у сфері вивчення мов.

На додаток, щодо словесних обмінів та взаємодії, поміж братами та сестрами також відбувається гра, а з грою приходить навчання правильним соціальним взаємодіям. Коли троє моїх дітей сідають їсти, зазвичай Матео піднімає свою чашку та каже «Salud», ніби проголошуючи тост. Він навчився цьому від свого старшого брата, який навчився цьому у своєї старшої сестри, яка у свою чергу запозичила це від своїх батьків під час святкувань днів народжень та інших подій. Усі троє продовжують робити щось подібне протягом усіх сніданків, обідів та вечерів, і це допомагає всім трьом у розвитку мовних навичок та «належних» соціальних вмінь.

НЕГАТИВНИЙ БІК ВЗАЄМОДІЇ БРАТІВ ТА СЕСТЕР

Утім, існує недолік взаємодії братів та сестер стосовно мовного розвитку, який я помітила з моєю середньою дитиною. Те, що першою в нас народилась дівчинка, було благословенням у багатьох розуміннях; вона має вроджений материнський інстинкт по відношенню до своїх молодших братів, і це стало значною допомогою в багатьох випадках. Завдяки цій відповідальності по відношенню до братів та в цілому її характеру та особистості, Наталі ніколи не виявляла ознак ревнощів до братів. Їй подобається догоджати іншим. Але її бажання допомагати ненавмисно вплинуло на мовний розвиток її брата. Коли Габріель, який на два з половиною роки молодший від сестри, почав розмовляти, вона почала свою роботу у якості «офіційного перекладача». Кожна його потреба була роз'яснена, кожен звук зрозумілий. І вона також виявила ініціативу в тому, щоб почати розмовляти з братами англійською і лише англійською. У подальшому це обмежило кількість іспанської, яку діти могли чути щодня. Я розумію, що мені дуже пощастило в тому, що мої діти розуміють один одного, хочуть допомагати один одному, та що вони взагалі хочуть розмовляти один з одним. У той же час я не можу не думати, що те, що Наталі швидко розвивалась, була балакучою та соціальною, певним чином вплинула на Габріеля та на час, який йому потрібен для обмірковування та прийняття рішення, особливо коли вони були зовсім маленькими. З іншого боку, коли йому було три роки та чотири місяці, він почав говорити: «Зачекай, зараз моя черга», але чи втратив він важливий шанс говорити більше, коли був маленьким? Вважаю, що ми ніколи не дізнаємося, але якби мені довелося почати все спочатку, я б, напевно, була більш пильною щодо черговості у розмовах. Чи могла б я збільшити час, коли він говорить за рахунок обмеження часу, коли говорить його сестра? Можливо. Ніхто не може сказати напевно, адже інші фактори можуть бути так само значущими.

Бібліографічні посилання

1. Allen, V.L. (1976) *Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring*. New York: Academic Press.
2. Allwright, R. (1980) Turns, topics, and tasks: Patterns of participation in language learning and teaching. In D. Larsen-Freeman (ed.) *Discourse Analysis in Second Language Research* (pp. 165–187). Rowley, MA: Newbury House.
3. Arthur, J. (2001) Perspectives on educational language policy and its implementation in African classrooms: A comparative study of Botswana and Tanzania. *Compare* 31(3), 347–376.
4. Auer, P. (1995) The pragmatics of codeswitching: A sequential approach. In L. Milroy and P. Muysken (eds) *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Codeswitching* (pp. 115–135). Cambridge: Cambridge University Press.
5. Auer, P. (1998) Introduction: Bilingual conversation revisited. In P. Auer (ed.) *Codeswitching in Conversation: Language, Interaction and Identity* (pp. 1–24). London: Routledge.
6. Auerbach, E.R. (1993) Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 27 (1), 9–32.
7. Bamiro, E.O. (2006) The politics of codeswitching: English vs. Nigerian languages. *World Englishes* 25 (1), 23–35.
8. Bartolome, L. (1996) Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review* 64, 173–194.
9. Bassano, S. and Christison, M.A. (1988) Cooperative learning in the ESL classroom. *TESOL Newsletter* 22 (2), 1–8.
10. Bell, A. (1984) Language style as audience design. *Language in Society* 13 (2), 145–204.
11. Blom, J.P. and Gumperz, J. (1972) Social meaning in linguistic structure: Codeswitching in Norway. In J. Gumperz and D. Hymes (eds) *Directions*

- in *Sociolinguistics* (pp. 307–434). New York: Holt, Rinehard and Winston.
12. Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
 13. Bunyi, G. (1998) Teaching/learning bilingually in post-colonial African classrooms: Ethnographic evidence and analysis from Kenya. Paper presented at Sociolinguistics Symposium 12, University of London Institute of Education, 26–28 March 1998.
 14. Butzkamm, W. (1998) Codeswitching in a bilingual history lesson: The mother-tongue as a conversational lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1 (2), 81–99.
 15. Camilleri, A. (1996) Language values and identities: Codeswitching in secondary classrooms in Malta. *Linguistics and Education* 8, 85–103.
 16. Canagarajah, S. (1995) Functions of codeswitching in ESL classroom: Socializing bilingualism in Jaffna (Sri Lanka). *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (3), 173–195.
 17. Cleghorn, A. and Rollnick, M. (2002) The role of English in individual and societal development: A view from African classrooms. *TESOL Quarterly* 36 (3), 347–372.
 18. Cook, V. (2001) Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review* 57, 402–423.
 19. Costa, A. (2004) Speech production in bilinguals. In T. Bhatia and W. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 201–223). Malden, MA: Blackwell Publishing.
 20. Dabke, R. (1983) Codeswitching and segmentation in Hartling's Familienfest. *Language and Style* 16 (3), 361–373.
 21. Delpit, L. (1995) *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: New Press.
 22. Edstrom, A. (2006) L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *The Canadian Modern Language Review* 62 (2), 275–292.
 23. Elridge, J. (1996) Codeswitching in Turkish secondary school. *English Lan-*

- guageTeaching (ELT) Journal 50 (4), 303–311.
24. Ernst, G. (1994) “Talking circle”: Conversation and negotiation in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 28 (2), 293–322.
 25. Ewing, A. (1984) Polish-English codeswitching: A clue to constituent structure and processing mechanisms. *Chicago Linguistic Society* 20, 52–64.
 26. Fabian, J. (1982) Scratching the surface: Observations on the poetics of lexical-borrowing in Shaba Swahili. *Anthropological Linguistics* 24, 14–50.
 27. Fasold, R. (1984) *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
 28. Ferguson, C.A. (1972 [1959]) Diglossia. *Word* 15, 325–340.
 29. Ferguson, G. (2003) Classroom codeswitching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies. *IRAL Review* 16, 38–51.
 30. Filmer, A.A. (2003) African–American Vernacular English: Ethics, ideology, and pedagogy in the conflict between identity and power. *World Englishes* 22 (3), 253–270.
 31. Finlayson, R. and Slabbert, S. (1997) I’ll meet you halfway with language – codeswitching within a South African urban context: In M. Putz (ed.) *Language Choices: Conditions, Constraints, and Consequences* (pp. 381–422). Amsterdam: John Benjamins.
 32. Finnochiaro, M. (1988) Teacher development: A continuing process. *English Teaching Forum* 26 (3), 2–5.

РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Дж. Ричард Такер

В этом разделе будут рассмотрены следующие темы:

- Определение «визуальной грамотности».
- Использование визуальных образов в ИАЯ.
- Понимание визуальной композиции.
- Понимание грамматики и лексики визуальных образов.
- Сочетание визуальной и текстовой информации.
- «Иконография» английского в не-англоязычных странах.

ОТ ЭТНОГРАФИИ К СЕМИОТИКЕ

Предыдущие исследования проиллюстрировали, как межкультурный подход к изучению языка использует дисциплины, отличные от лингвистики. Этнография представляет собой незаменимое средство систематического наблюдения культуры, снабженное методикой сбора информации, такой, например, как интервьюирование респондентов. В умеренном масштабе практическая этнография может применяться разработчиками учебных планов, создателями учебных материалов, учителями и, конечно же, студентами.

В этой главе речь пойдет об еще одной дисциплине, имеющей отношение к межкультурному подходу в изучении языка, а именно, «визуальной грамотности» или семиотике. «Семиотика» или наука о знаках весьма трудна для восприятия (см. Бартез, Эко) (Barthes, 1977; Eco, 1976). Тем не менее, семиотика может очень пригодиться для развития навыка не только *понимания*, но и *интерпретации* культурных явлений. Всех нас со всех сторон окружают визуальные знаки, которые содержат разного рода информацию. Внимательное и критическое отношение к тому, что и как передается этими знаками, может помочь в развитии речи и межкультурной компетентности. Однако,

прежде всего, необходимо изучить основы семиотики, в чем могут помочь многочисленные учебники Бигнелла, Гудмана, Кресс&ван Леувена, Розе (Bignell, 1997; Goodman, 1996; Kress & van Leeuwen, 1996; Rose, 2001).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ В ОБУЧЕНИИ

У применения визуальных образов или «наглядных пособий» в обучении - большая история. Причина применения наглядных пособий очевидна – их можно использовать на всех уровнях обучения, от начинающих до продвинутых учащихся; они заменяют собой предметы, которые другим образом не могли бы попасть в школьный класс (самолет). Наглядные пособия помогают пополнять словарный запас, развивать речевые и письменные навыки (описание наглядного пособия), могут являться основой для ролевой игры. Коммуникативная методология обычно подчеркивает ценность наглядных пособий в деле стимулирования всех аспектов языкового обучения. Например, Скривенер (Scrivener, 1994: 167) так комментирует применение комиксов: «Традиционно, комиксы использовались для упражнений в письме, но их можно применять и для развития разговорной речи и для восприятия на слух. Большинство комиксов как будто специально созданы для тренировки времён Past Simple и Past Continuous».

Фотографии, рисунки, плакаты, диаграммы делают учебники английского языка привлекательными, но, прежде всего, визуальные образы помогают создать контекст для языка, используемого на каждом конкретном уроке. Даже такие грамматические понятия как «время» и «вид» легче усвоить с помощью визуальных образов. На устных экзаменах часто используется фотографии или рисунки, используемые как предлог для разговора; учащегося просят описать содержание увиденного и поразмышлять над тем, что было раньше и что может произойти после ситуации, изображенной на рисунке или фотографии.

Наглядные пособия всеми признаются как богатый ресурс в изучении

языка, но общим для всех, упомянутых выше, образцов учебной деятельности является приоритет содержания. Это приводит к тому, что методический потенциал визуальных знаков используется не полностью, поскольку их культурной составляющей часто пренебрегают. Однако использование визуальных знаков, созданных различными культурами, является мощным средством межкультурного обучения иностранному языку. Изображения имеют разнообразную природу:

- газетные и журнальные сообщения и очерки;
- журнальная и уличная реклама;
- политическая агитационная литература;
- учебники по методике преподавания иностранного языка;
- туристские путеводители;
- обложки компакт-дисков;
- открытки;
- картины в художественных галереях;
- рисунки на вебсайтах.

Визуальные образы могут использоваться в качестве информации для исследования разных социальных аспектов родной и целевой культур. Со временем, учащиеся смогут сами предлагать свои идеи, подсказанные их собственными наблюдениями и интересами, однако на начальном этапе, вероятно, потребуется разработка проверенных практикой тем, например:

- как разные возрастные группы (взрослые, дети, подростки) представлены в рекламе?
- как представлены национальные/этнические группы?
- как сильная власть/отсутствие власти визуально отражается в политической рекламе?
- что в глазах общества считается визуально привлекательным? Являются ли эти признаки постоянными во все времена и во всех обществах?
- как мода может дать представление о ценностях некоторой социаль-

ной группы, которая их культивирует?

- в какой степени можно доверять картинкам в туристических путеводителях?

- какую информацию об Англии/США можно получить из иллюстраций в учебниках английского языка как иностранного?

- совпадает ли визуальная информация в учебниках по языку, с информацией в учебниках по географии?

- можете ли вы проследить во времени социальную историю изображения (например, шотландца в килте), используя альбомы живописи, учебники, рекламу? Всегда ли один и тот же образ соотносится с одной и той же группой? Какое значение данный образ имел в разные периоды истории?

При выполнении этих заданий у студентов развивается навык системного восприятия визуальных знаков, а также отрабатывается способность распознавать культурные послания, которые несут эти знаки. Следующий раздел дает учителю представление о способах анализа визуальных образов.

ВИЗУАЛЬНЫЙ ОБРАЗ КАК СИГНАЛ

Если визуальный знак является «посланием», то необходимо научиться его «читать». Многие названия статей и книг по семиотике обыгрывают это утверждение: в статье Бартеза «Риторика образа» (The rhetoric of the image) в сборнике «Образ/Музыка/Текст» (Image/Music/Text), 1977); Фиске&Хартли "Reading Television" (1978) и Монако "How to Read a Film" (1981). Книги, оказавшие наибольшее влияние на эту главу, Кресса и Леувена "Reading Images: The Grammar of Visual Design" (1996) и Гудмана 'Visual English' (1996), намеренно применяют эту традицию и, более того, активно разыскивают параллели между лингвистическим анализом и анализом визуальных знаков. Например, Кресс и ван Лиувен (1996: 44) утверждают:

«То, что в языке реализуется с помощью локативных предлогов, в изображениях реализуется с помощью формальных характеристик, которые

создают контраст между передним и задним планом. Это не значит, что все связи, которые можно реализовать в языке, можно реализовать в изображении и наоборот. Скорее можно сказать, что в каждой культуре есть набор общих связей, которые не привязаны к какому-то определенному семиотическому коду, хотя некоторые связи легче выразить на языке, а другие – с помощью изображения».

Кресс и ван Лиувен считают: раз визуальный образ является посланием, значит, он должно иметь словесное выражение, следовательно, визуальный образ можно (и должно) анализировать таким же образом, как и текст, помня, однако, о различиях в природе этих «семиотических знаков». Например, можно утверждать, что визуальные образы имеют свой «словарь» и свою «грамматику». «Словарь» визуальных образов состоит из их содержания или того, что они представляют. В зависимости от рисунка, это может быть солдат, скинхед, ребенок, красивая женщина, пустынный пейзаж, футбольный стадион, географическая карта мира и т.д.

Подобно каждой словарной единице, то, что содержится в изображении имеет денотативный и коннотативный смысл. Эти смыслы можно сравнивать и противопоставлять в различных культурных контекстах. Например, в политических кампаниях в разных странах часто используется детский образ. В 1997 году после победы на выборах Лейбористской партии, на ее сайте появилось изображение девочки, одетой в красную футболку, на которой было написано: «Дела пошли лучше» ('Things Just Got Better'). Надпись подкреплялась энергичным жестом руки. В следующем году в Бразилии на предвыборном плакате кандидата в губернаторы штата Сан-Пауло Марио Коваса (Mario Covas) также был изображен ребенок (7.1).



Рис.1 Предвыборный плакат Коваса

Интересно, что в обеих кампаниях использовались изображения детей. Коннотация, связанная с детьми, определенно была полезна каждой партии — в обеих культурах образ ребенка символизирует чистоту, непорочность и юность (вспомним, что лейбористская партия вернулась к власти после длительного отсутствия). Как бразильская, так и британская предвыборная кампания намекали на то, что противники запятнаны враньем и коррупцией — надпись на бразильском предвыборном постере гласила: «Папа, разве врать хорошо?». Выбор ребенка в качестве визуальной «словарной» единицы в обеих кампаниях предполагал ассоциацию партийного кандидата с чистотой, непорочностью и энергией юности.

Лингвистический текст не есть случайный набор словарных единиц. Чтобы текст имел смысл, слова должны быть выстроены в определенном порядке, согласно лингвистическим договоренностям или «правилам». Подобным же образом содержание изображений должно быть упорядочено согласно некоторым правилам, чтобы послание имело смысл. Тогда «грамматика» изображения является связью между объектами, представленными в виде образа. Например, если один объект или лицо оказывает воздействие на другой,

соответствует ли это транзитивной конструкции в лингвистике? Или, соответствует ли изображение одиночного объекта нетранзитивной конструкции? Необходимо уточнить, что мы имеем в виду. Мы не утверждаем, что изображения являются типами предложений, мы хотим сказать, что визуальную информацию можно использовать для передачи сообщений подобно предложениям. Поэтому визуальные образы могут быть подвергнуты анализу, который связывает разные виды форм (в данном случае визуальные формы) со смыслами. Оставшаяся часть главы будет посвящена, в основном, элементарной грамматике изображений, основанной на принципах, в деталях описанных Крессом и ван Лиувеном (1996). Они считают, что их «грамматика» соответствует Западной традиции в изображении – например, тот факт, что Западная система письма, построенная на записи слева направо, влияет на композицию образов. Однако предложенный ими способ анализа можно адаптировать к радикально отличающимся культурным традициям. С целью использования в учебном процессе, вопросы, связанные с изображениями, систематизированы и приведены в конце главы.

ПОНИМАНИЕ КОМПОЗИЦИИ

Мы начнем разбор визуальной грамматики с исследования композиции образа как целого; другими словами, какие соотношения связывают элементы изображения и как они в нем располагаются?

ОДИНОЧНЫЙ ОБРАЗ

Одиночный образ можно рассматривать в терминах местоположения: лево/право, центр/периферия, верх/низ. Расположение элемента в одном из этих мест придает ему определенное значение. Понятно, что центральная позиция доминирует в картине, указывая, что элемент, расположенный таким образом, имеет особое значение и должен привлечь таким образом наше внимание. Напротив, элемент, расположенный с краю, скорее всего, пред-

ставляется периферийным к главному посланию образа – это может быть наблюдатель, спутник или объект, на который воздействует центральный элемент. Соперником Марио Коваса на выборах губернатора Сан Пауло в 1998 году был некий Пауло Малуф (Paulo Maluf). Его команда разработала предвыборный плакат, на котором изображение кандидата помещалось справа, недалеко от центра (возможное «эхо» его политической позиции).



Рис 2. Предвыборный плакат Пауло Малуфа

Расположение портрета кандидата подчеркивает его значимость – он изображен крупным планом, возле центра, между текстовыми компонентами, гласящими «Он делает дело» (“He gets it done”). (Взаимодействие текста и изображения будет рассмотрено далее).

Композиционное деление изображения на правую и левую часть, как уже было сказано, связано с Западным принципом написания и чтения предложения слева направо. В английском языке предложение также можно разделить на две части: левую – известную как Тема (Theme) и правую – называемую Рема (Rheme). Эти технические термины описывают организацию английского предложения как высказывание, начинающееся с точки ориентации (Тема) и переходящее к сути послания (Рема). В разговорном английском языке интонационная система идет параллельным курсом: предложение

начинается с информации, с которой слушатель предположительно знаком, и заканчивается сильным тональным сдвигом, соответствующим новой информации или тому, что, как предполагается, будет наиболее интересно или важно слушателю. Кресс и Лиувен полагают, что левое/правое различие в визуальном знаке соответствует левому/правому построению предложения. То есть, те элементы изображения, которые расположены слева, представляют собой тему: контекст послания. Элементы, расположенные справа, образуют ремю: новую информацию или суть послания. Многие визуальные образы с отсутствующим центром имеют ярко выраженное направление слева-направо: такие визуальные образы можно трактовать как сигналы от данного контекста к новой информации. Правые элементы следует рассматривать в связи с левыми элементами. Плакат Коваса имеет ярко выраженную ориентацию слева-направо. Изображение ребенка слева создает контекст для словесного текста справа: создается впечатление, что ребенок задает вопрос. Плакат соперника, наоборот, начинается с текста («He gets it done»). Естественно, возникает вопрос «О ком идет речь?» и расположенный правее портрет Малуфа дает новую информацию, а также ответ на наш вопрос.

Еще одно общее различие, верх/низ, условно выражает противостояние идеального и реального. Кресс и ван Лиувен прослеживают это деление до средневековой религиозной живописи, где рай располагался вверху картины, а земная жизнь (или ад) внизу. Примером может служить картина Альберта Дюрера «Четыре всадника Апокалипсиса: Откровение Святого Иоанна».

Полотно изображает четырех вестников гибели, с Угрюмым Жнецом слева, Голодом и Войной в центре и Смертью далеко справа, стреляющей из лука. Над ними летает ангел, а внизу грешников поглощает разверстая пасть ада. Концепция «верхнего» в западной культуре содержит сильную позитивную ассоциацию, в то время как «нижнее», обычно, воспринимается негативно. Эта дихотомия просматривается даже в идиомах типа «I'm feeling up today» или «I'm feeling really down». Аналогично в картинах, то, что распо-

ложено сверху, рассматривается как идеальное, в то время как, расположенное снизу, имеет более реальную или даже негативную коннотацию.



Рис 3. “Четыре всадника Апокалипсиса” (А. Дюрер)

Подводя итоги сказанному, приведем диаграмму, показывающую, как может быть разделено на зоны изображение в соответствии со своим содержанием.

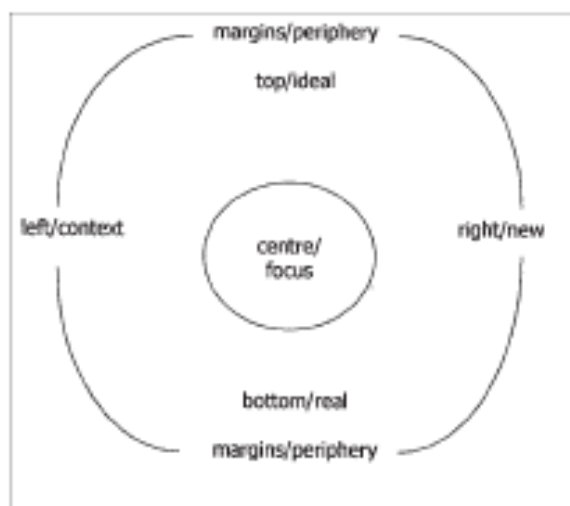


Рис. 4. Композиционное деление изображения (Кресс & ван Лиувен, 1996: 208)

Некоторые элементы изображения могут быть выделены, чтобы привлечь внимание. Элементы на переднем плане находятся, как бы ближе к нам, поэтому бросаются в глаза в первую очередь. Относительный размер элементов подчеркивает их значение. Некоторые элементы имеют отчетливое обрамление – тенью, стенами или другими приспособлениями, которые заключают их в «отдельные отсеки». И наоборот, сгруппированные предметы одинакового размера, без обрамления символизируют общую идентичность. Изображения четырех всадников на картине Дюрера перекрывают друг друга, так что мы воспринимаем их как одно целое. Их глаза устремлены на цель, которую мы не видим.

Следующим средством подчеркивания значимости элемента является цветовой контраст и различие в четкости изображения. В ранних постановках Гамлета герой был часто одет в черное, цвет скорби, это сразу выделяло его в пестрой толпе придворных. Четкость изображения также может выделять предмет изображения: например, четкое изображение на размытом фоне или (что бывает реже) размытое изображение на четком заднем плане.

ГРАММАТИКА И СЛОВАРЬ ВИЗУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ

Расположение, обрамление и выделение составляют основные приемы, в терминах которых обсуждается композиции изображения. В этом разделе мы рассмотрим более подробно различные сочетания составных частей «визуальной грамматики» и «словаря» и их отношение к зрителю. Прежде всего, следует рассмотреть различные типы изображения людей.

ЛЮДИ

Совершенно ясно, что изображения людей являются одним из наиболее сильных средств коммуникации. Мы реагируем даже на вид изображенного человека. Мгновенно и непроизвольно, на основании облика человека, мы выносим суждение о его привлекательности или непривлекательности и, в соответствии с решением, идентифицируем себя с изображением или, наоборот, отвергаем. На какие элементы портрета мы обращаем особенное внимание?

ВЗГЛЯД

Одним из главных факторов представления людей является направление взгляда. А именно, смотрит ли изображаемый человек прямо на нас или его взгляд направлен на другой объект картины или за ее пределы? Разные виды презентации образа выражают разные смыслы. Взгляд, направленный на зрителя подразумевает некий вопрос, заданный изображением зрителю и требующий ответа. Улыбка при этом может означать приглашение к общению, а хмурый вид – нежелание общаться. Нейтральное выражение лица заставляет гадать, о чем думает или что хочет сказать изображенный человек.



Рис. 5 Реклама табачных изделий (1790 г.)

На Рис. 5, изображен шотландский солдат в Северной Америке. Рисунок датируется 1790-м годом и представляет собой рекламу табачных изделий. Солдат насыпает понюшку табака, а на заднем плане абориген курит трубку. Между ними нет зрительного контакта, нет его и со зрителем. В отличие от четырех всадников, которые составляют единую группу, здесь представлены отдельные индивидуумы, имеющие общим только то, что потребляют одинаковый продукт – табак и одинаковое украшение из перьев на голове. Для потребителей табака 18-го века оба представляли экзотическое зрелище. В то время в Северной Америке воевали полки шотландских горцев, которые благодаря клановой системе и экстравагантным килтам имели репутацию «благородных дикарей». На рисунке изображены два экзотических «дикаря» в свойственном им наряде. Наш взгляд не встречается с их

взглядом. Отсутствие зрительного контакта ставит зрителя в позицию наблюдателя, который может спокойно и неторопливо рассмотреть и оценить взаимоотношения персонажей картины или гадать, на кого или на что смотрят персонажи картины. Кресс и ван Лиувен полагают, что, когда персонаж смотрит на предмет, находящийся вне картины, это вызывает у зрителя чувство сопереживания. Авторы также считают, что мужским персонажам, подобно четырем всадникам Апокалипсиса, свойственен твердый взгляд, устремленный вдаль, в то время как изображениям женщин присущ отсутствующий взгляд, направленный на нечто, расположенное невдалеке. Два персонажа с табачной рекламы также, кажется, потеряли связь с окружающим, очевидно, под влиянием наркотика.

ПЕРСПЕКТИВА И РАССТОЯНИЕ

Взгляд, конечно, не единственный фактор в представлении людей. Еще одним важным фактором, взаимодействующим со взглядом, является перспектива и расстояние. Как замечают Кресс и ван Лиувен (1996: 149): «Можно спросить, кто мог бы смотреть подобным образом?», «При каких обстоятельствах можно было бы рассматривать происходящее подобным образом?», «Кем мог бы быть человек, занимающий такую позицию на картине?». Поэтому, например, если изображенный персонаж своим взглядом позиционирует зрителя как смотрящего вниз, и встречающего взгляд изображенного, направленный вверх, это ставит последнего в подчиненное положение по отношению к зрителю. Повернем угол зрения и роли «начальника-подчиненного» также изменятся на 180 градусов. Телеведущих часто показывают смотрящими немного вверх, чтобы придать их словам дополнительную убедительность. Когда зритель и визуальный образ смотрят друг на друга, не поднимая и не опуская глаз, это ставит их в равное положение. Рассмотрим с точки зрения перспективы и расстояния два предвыборных плаката бразильских кандидатов в губернаторы, уже упоминавшихся выше. Ко-

манда Малуфа показывает своего кандидата слегка отклонившимся назад и смотрящим на зрителей сверху вниз – типичная начальственная поза. Кампания Коваса показывает ребенка сверху и так близко, что видна только верхняя часть тела. Зритель как бы стоит над ребенком и совсем близко к нему: и текст и изображение позиционируют нас как отца (Pai); в других версиях плаката ребенок в той же позе, с тем же вопросом, обращается к матери, вызывая одинаковые ассоциации с первой версией плаката. Изображения обоих кандидатов приписывают властность различным объектам: в первом случае, плакат призывает зрителя подчиниться авторитету кандидата; во втором случае зритель наделяется родительским авторитетом, который требует выполнения моральных обязательств, то есть, голосования за данного кандидата.

Таким образом, перспектива верх-низ связана с отношениями типа «начальник-подчиненный». Композиционные различия по горизонтальной оси связаны с привлечением зрителя к событиям, изображенным на картине или безучастным отношением к ним. Если зритель и изображение находятся лицом к лицу на одном уровне, это означает наивысшую степень взаимодействия. Если персонаж не смотрит прямо в глаза или сцена изображена не под прямым углом, зритель не чувствует себя причастным к сцене; изображенное больше не является частью его мира. Персонаж, искоса посматривающий на зрителя, может трактоваться как застенчивый или предлагающий зрителю последовать за ним в другую перспективу.

Последний фактор, требующий рассмотрения это расстояние между образом и зрителем. Физическое расстояние обычно воспринимается как метафора социальной дистанции. Оценивая физическое расстояние между образом и зрителем, можно сделать предположение о социальной дистанции между ними.

МОДА И СТИЛЬ

Если перспектива, расстояние и взгляд представляют собой визуаль-

ную грамматику изображения, то моду и стиль можно рассматривать как словарь визуальных образов. Само выражение «дрескод» (обязательный стиль одежды) подразумевает существование неких поведенческих правил, накладывающих ограничения на тип и стиль одежды. Эти правила составляют значимую систему. Одежда, как и язык, может быть формальной и неформальной; так же, как некоторые слова и выражения могут быть уместны в одном контексте и неуместны в другом, так и стиль одежды может зависеть от ситуации.

Наша одежда представляет собой сигнал, который мы посылаем обществу о своем реальном или желаемом месте в этом обществе. У бизнесменов существует своя «униформа», мужчины и женщины одеваются по-разному, в жестко иерархических сообществах, таких как армия, одежда непосредственно указывает на различие в положении. Дрескод, конечно, меняется со временем – британская школьная одежда сегодня состоит из свитера и джинсов, а когда-то это были блейзер, белая рубашка, галстук и серые фланелевые брюки или юбка. В большинстве британских банков служащие носят униформу, в то время как в бразильских банках служащие одеты более разнообразно. Эти тривиальные факты, тем не менее, дают пищу для размышлений о нормах корпоративной культуры в различных странах.

Молодежные субкультуры особенно выделяются импозантными стилями одежды – частично потому, что сознательно или бессознательно бросают вызов традиционному обществу, то есть такому, которое управляется взрослым большинством. Хебдидж (Hebdige, 1979) проследил эволюцию британских молодежных субкультур от “teddy boys” до панков и в его обзоре дрескод играет заметную роль. Например, у скинхедов он отмечает преувеличенную склонность к пролетарской культуре: грубые ботинки, джинсы и подтяжки, рубахи навыпуск, бритые головы составляют карикатуру на внешний облик представителя рабочего класса. Ксенофобия и шовинизм типичного скинхеда является предельным выражением соответствующих качеств ти-

пичного рабочего. Панки, с другой стороны, конструируют свой образ иными визуальными средствами:

«Привычные понятия о привлекательности были отброшены вместе с традиционными способами использования косметики. Идя вразрез с советами любого женского журнала, макияж, как парней, так и девушек, стал намеренно заметным. Лица приобрели выражение абстрактных портретов, тщательно продуманных, чтобы вызвать отчуждение. Волосы вызывающе выкрашены в кричащие цвета, футболки и брюки, своими напоказ выставленными швами, молниями и пистонами как бы повествуют о технологии своего производства. Фрагменты символически испорченной школьной одежды (рубашки покрыты граффити или пятнами искусственной крови, галстуки не завязаны) соседствуют с шокирующими алыми мохеровыми майками. Приветствуется все извращенное и ненормальное» (Хебдидж, 1979: 107).

Если культура скинхедов издевается над традиционной культурой, доводя до гротеска наиболее реакционные элементы последней, нападая на общественные нормы, придавая значение всему «извращенному и ненормальному», панки демонстрируют неестественность общественных норм и ценностей и их буржуазное происхождение. Стиль панков можно интерпретировать как вызов буржуазной идеологии. Насколько это им удастся – вопрос открытый. Молодежные субкультуры бесконечно видоизменяются, частично из-за немедленной коммерческой эксплуатации их стиля и культурных пристрастий. Модные кутюрье быстро переносят стиль одежды культурных меньшинств на подиумы, независимая музыка попадает в чаты коммерческих радиостанций и телевидения.

Стиль, принятый персонажем изображения, рассказывает миру, к какой культурной группе он принадлежит. Это может быть группа, к которой принадлежит сам зритель, или группа, которую зритель не приемлет или, наоборот, к которой явно или скрытно хочет принадлежать. Реклама особенно охотно использует стили персонажей, принадлежащих к целевой клиентской

группе, поэтому анализ мод и стилей рекламы может многое рассказать о культурных нормах любой эпохи. Не случайно девочка на плакате лейбористской партии одета в красную футболку - традиционный цвет социализма. Также, с вполне определенной целью, футболка снабжена лозунгом: «Britain Just Got Better» («в Британии стало лучше»), напоминающим о недавней (1997) победе на выборах и перекликающимся со словами популярной песни «Things Can Only Get Better» («дела могут быть только лучше»), выбранной гимном предвыборной кампании. В этом проявилось стремление лейбористской партии преподнести свои традиционные ценности в новой популистской упаковке. Упомянувшийся выше бразильский политик правого крыла Пауло Малуф, наоборот, был изображен на предвыборном плакате в официальном одеянии на консервативном голубом фоне – кампания позиционировала его как традиционного и надежного представителя власти. Шотландский солдат-горец с табачной рекламы носит килт, наряд, утративший свое значение со времени создания изображения в 18 веке. До восстания якобитов в 1715 и 1745 годах шотландский горец в килте рассматривался в Англии и юго-восточной Шотландии как род дикаря. После поражения якобитов в 1745 году килт был на длительное время запрещен. Легально его разрешалось носить только в британской армии, поэтому килт и стал ассоциироваться с военной службой. Килт также символизировал старые добрые времена и был знаком более простого, естественного образа жизни. Сегодня, когда килт является национальным символом, даже в низинной Шотландии его принято надевать во время торжеств, таких как свадьба или награждение,

НЕЖИВЫЕ ПРЕДМЕТЫ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Совершенно очевидно, что число визуальных представлений неживых предметов слишком велико, чтобы давать конкретные указания для каждого отдельного случая, о том, как их понимать и интерпретировать. Поэтому ограничимся несколькими общими положениями, касающимися как изобра-

жения людей, так и изображения предметов. Объекты и их окружение можно рассматривать в таких терминах: привычный/новый, идеальный/реальный, центральный/периферийный; они также могут представать перед нами как часть нашего мира, в котором мы живём или быть расположенными в совсем в другой перспективе. Они могут быть изображены в крупном масштабе, иногда настолько крупном, что это начинает подавлять, в других случаях, они изображены с большого расстояния, и их восприятие имеет характер наблюдения, рассудочного и беспристрастного. Грамматика визуальных образов неживых объектов и людей, в целом, сходна.

Подобно моде и стилю, словарь визуальных объектов и их окружения, которые вызывают специфические культурные ассоциации и могут быть «прочитаны». Иногда, реклама автомобилей, преимущественно нейтральная, может иметь гендерный оттенок, если производители решили, что главный контингент покупателей будут составлять женщины. Дизайн автомобиля, выбор цвета, манера словесного описания, способ визуального представления, все может взывать к тому, что культура считает женским вкусом. Однако все зависит от конкретных культурных условий. Например, в Саудовской Аравии такая реклама едва ли возможна, поскольку традиции и обычаи в этой стране не позволяют большинству женщин управлять машиной.

Изображение места действия также имеет культурные коннотации. Исследование того, как туристическая индустрия представляет потенциальным клиентам места отдыха, является эффективным средством наглядно увидеть, как целевую страну укладывают в рамки стереотипов, заворачивают и продают людям других культур. МакКроун (McCrone *et al.*, 1995) замечает, что рекламные плакаты шотландских туристических фирм стали менять представление людей о Шотландии как стране с высокогорными озерами, неприступными скалами и ущельями в пользу имиджа дружественной к туристам романтической буколической. Тот факт, что большинство населения Шотландии живет в городах низинной части страны, а не в горных деревнях,

никак не пересекается с *воображаемым* пейзажем Шотландии, который одновременно является национальным идентификатором и продуктом потребления туристскими массами.

Довольно очевидно, что у визуальных образов есть своя культурная история. Внешний вид автомобиля, предназначенного для женщин, появился в результате развития рыночной экономики до такого уровня, когда стало необходимо учитывать интересы представителей различных социальных ниш (семья, бизнес, представительство, независимая женщина), придавать продукту соответствующий облик и соответствующим образом рекламировать. В случае с Шотландией ее стереотипный имидж сложился под влиянием многовековой истории, в которой национальное самосознание воспринимало себя в образе воина в килте, невзирая на то, что за это время Шотландия превратилась из аграрной в индустриальную страну, а ее население – из сельского стало, в своем большинстве, городским.

СОЗДАНИЕ «НАТУРАЛЬНОСТИ»

Все визуальные образы ненатуральны. Даже фотографии не являются «зеркалом мира». Наведение на резкость, цветопередача, световые контрасты, все это изменяет степень «натуральности» изображения. Как продемонстрировали Кресс и ван Лиувен, концепция «натуральности» в фотографии имеет социальное происхождение, хотя и ограничена доступными технологиями. Чрезмерно насыщенные цветом изображения, в стиле золотого века Голливуда, воспринимаются как сверхреальные. Розе (Rose, 2001: 17–23) также отмечает вклад технологических возможностей в понимание фотографических изображений. Длительность времени экспозиции в ранних фотографиях требовало, чтобы съемка происходила в студии, где объект мог сидеть или держаться для устойчивости за какой-нибудь предмет, в то время как сейчас, камеры позволяют производить съемку спонтанных и «естественных» проявлений жизни в любых условиях.

То, что считается «естественным», также зависит от контекста. Еще долго после того, как рекламные плакаты стали цветными, экономические соображения приводили к тому, что газетные репродукции оставались черно-белыми. Первыми применили цветную печать не «тяжеловесы» газетной прессы, а «тривиальные» таблоиды. Когда цвет уже стал привычным в таблоидах, серьезные газеты только начали медленно проявлять интерес к этой технологии. То, что воспринимается как естественное в одном формате, не кажется таковым в другом формате. Монохромные изображения, которые ассоциируются с «серьезным» документальным реализмом, в другом контексте кажутся неестественными – они не отражают мир, каким мы его видим, поэтому черно-белое изображение в действительности является преувеличенной, псевдодокументальной позой.

В живописи понятие «натуральности» за последние полтора века изменилось еще радикальнее. Кризис в изобразительном искусстве совпал с появлением фотографии. Импрессионизм, пуантилизм, кубизм вместе с другими направлениями бросили вызов натуральности. Изобразительное искусство больше не желало создавать иллюзию документального реализма. Задачей живописи стало воспроизведение *впечатления*, которое мир создавал у наблюдателя. Изобразительное искусство не является прозрачной, нейтральной средой передачи информации – даже фотография, которую можно считать визуальным эквивалентом «простого английского языка». Все визуальные образы интерпретируют внешний мир так, как мы его видим – выбирая и выделяя объекты, имеющие для нас значение. Не существует объективного «естественного» способа выбора – он определяется доступной технологией, углом зрения, личными предпочтениями, всем тем, что культурно обусловлено и является предметом обсуждений и изменений.

ПОНИМАНИЕ ВИЗУАЛЬНОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ

До сего момента мы рассматривали отдельные изображения и способы

расположения их элементов друг относительно друга. В этом разделе мы изучим, как различные элементы взаимодействуют друг с другом. Кресс и ван Лиувен (1996) рассмотрели эти вопросы с детальностью, которую мы не можем себе здесь позволить. Они проводят аналогию между повествовательными и неповествовательными изображениями с транзитивными и нетранзитивными предложениями типа:

Транзитивные

1. Гарри наблюдал за Кларой.

2. Клара поцеловала Гарри.

Нетранзитивные

3. Клара покраснела.

4. Гарри покраснел.

В транзитивных предложениях один субъект производит действие над другим субъектом. В (1) Гарри воздействует на Клару с помощью мыслительного процесса: он – чувствительное устройство, она – явление. В (2) Клара воздействует на Гарри физически: она – действующее лицо, он – цель ее действия. Нетранзитивные предложения отличаются тем, что они содержат только одно действующее лицо. В обоих случаях наше внимание сосредоточено на том персонаже, который находится в фокусе описания.

Мы можем рассматривать изображения подобным образом, разделяя их на *повествовательные* (транзитивные), в которых объекты взаимодействуют и *описательные* (нетранзитивные), в которых изолированные объекты просто описываются.

ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ

Стационарные неживые изображения естественно не обладают языковыми ресурсами для выражения процесса движения. Для передачи впечатления движения, вместо использования слов неподвижные изображения используют *векторы*. Вектором называется воображаемая линия, часто диагональная, вдоль которой движется взгляд зрителя, и соединяет персонажи картины друг с другом. Направление такой линии может задаваться различным образом: взглядом, жестом, позой, каким-либо орудием в руках персонажа –

палкой, ружьем и т.п. В картине Дюрера «Четыре всадника Апокалипсиса» протянутые руки ангела почти касаются меча в руках Смерти и вектор, образованный мечом, приводит нас к группе, состоящей из четырех всадников. Головы лошадей образуют подобие арки, приводящей взгляд зрителя к Угрюмому Жнецу и падшим грешникам. Меч Войны касается головы Голода и образует вектор, который приводит нас к скрижалям правосудия, которые сами образуют еще одну арку, вместе с развевающимся плащом Жнеца. Стрела Смерти направлена на невидимую цель, на которую устремлены взгляды всадников, а также указующий жест ангела. Вздрыбленные передние ноги лошадей копируют друг друга и их движение подкрепляется трезубцем Жнеца, которым он сталкивает грешников в ад. Картина создает впечатление непрерывного уничтожения всего живого непреодолимой силой.

Действие, разворачивающееся на холсте, может быть одно- или многосторонним – персонажи картины могут действовать взаимно друг на друга или один из них может действовать против остальных. Вектор может быть, по терминологии Кресса и ван Лиувена (1996: 74–5), «нетранзакционным», т.е., исходящим от одного из персонажей картины, но не указывающим ни на кого конкретно. Такова поза солдата и индейца на табачной рекламе. Они сосредоточенно смотрят в разных направлениях. В картине могут сочетаться различные виды векторов, так, в «Четырех всадниках» ангел и несколько грешников смотрят на всадников, которые сами смотрят на неизвестную цель вне картины. Используя эти и другие возможности, можно выразить потенциальные связи и социальные взаимоотношения.

ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ

Когда вектор не объединяет двух персонажей, образ называют описательным: персонаж или группа персонажей представлены на наше рассмотрение и суждение. Таковы парадные, иллюстративные и наглядно-примерные портретные изображения. Если на картине изображен один объект, наше

внимание не рассеивается на атрибутику, а воспринимает объект целиком. Примером такого отдельного описательного изображения безусловно может служить образ медитирующего Будды.



Рис. 5 Будда

Его глаза закрыты, а медитирующая поза вписывается в замкнутый контур, из которого не исходит ни один вектор. Он буквально погружен в себя. Если изображение представляет собой ряд невзаимодействующих объектов, подобно всадникам апокалипсиса, мы рассматриваем их как группу и ищем причину, объединяющую их воедино: в данном случае, все они являются силами уничтожения.

Некоторые изображения или их элементы могут быть символами: они представлены нашему созерцанию из-за их предполагаемого реального или символического значения. В портрете ученого часто присутствует книга, в изображении музыканта – музыкальный инструмент. Изображение мужчины

и женщины рядом с надкушенным яблоком подсказывает интерпретации, основанные на религиозных конвенциях. Надкушенное яблоко заставляет также вспомнить логотип компьютерной компании «Эппл», остроумно намекающий на вкус запретного знания, как это делает и религиозный символ, но также демонстрирующий секуляризацию христианского искусства в Западной культуре. Часто символический элемент специально подсвечивается или помещается на передний план картины. На экране моего компьютера изображение яблока появляется в верхнем левом углу: это командная позиция, из которой исходит все остальное на экране.

По выбору, символическая «атмосфера» может быть создана с помощью света, цвета или фокуса, например, холодный голубой фон соответствует атмосфере офиса, а теплый розовый оттенок – домашнему уюту. В классических голливудских фильмах и мыльных операх некоторых действующих лиц, обычно женщин, в ключевые моменты сюжета, снимали без четкого фокуса (так называемый мягкий фокус). В фильме «Касабланка» главную героиню снимали в мягком фокусе, чтобы подчеркнуть романтические моменты сюжета. В телевизионном мыльном сериале «Даллас» подобная техника, примененная к главной героине – матери большого семейства, была призвана подчеркнуть материнские чувства в противовес безжалостному материализму ее потомства и всего его поколения.

Эти примеры использования мягкого фокуса должны напоминать нам, что визуальные образы не имеют раз и навсегда заданного значения – оно возникает на основе данной культуры и подвержено изменениям и адаптации. Когда мы оцениваем культурное значение изображения, мы должны проявлять внимание к контексту и целям, которым оно служит.

ВИЗУАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ И ТЕКСТ

«Язык» визуальных образов в основном менее специфичен, чем разговорный язык. Поэтому зрителю требуется глубоко вникнуть в суть изобра-

женного, чтобы понять замысел автора. Обычно, этот процесс происходит на подсознательном уровне – при отсутствии специальной цели, мы обращаем внимание на качественную сторону изображения, то есть, на то, *что* оно собой представляет, а не на то, *как* оно передает сообщение. Интерпретация зависит в основном от фоновых культурных знаний и способности понимания контекста. Бывают ситуации, когда изображение сопровождается текстом – слова помогают нам интерпретировать визуальные знаки или усилить посылаемый нам сигнал. Более того, иногда язык становится частью изображения.

Комбинация визуального образа и текста наиболее очевидна в комиксах, когда нам показывают мысли и речь героев, которые в противном случае были бы загадкой. Заголовки и подписи также сужают, иногда сомнительным образом, возможные интерпретации, в частности, когда используются вместе с рекламой, политической агитацией и, якобы «нейтральной» газетной информацией.

При использовании языка в комбинации с изображением важно понимать, что обе информационные среды создают послание независимо одна от другой, а не являются просто иллюстрацией или повтором друг друга. Смысл послания создается из взаимодействия между обеими средами. Вследствие этого важно рассмотреть, каким образом представляются визуальные и вербальные элементы. Возвращаясь к предвыборным плакатам в Бразилии, мы видим разницу в относительном расположении текста и изображения. В плакате кандидата Коваса образ ребенка предшествует вербальному посланию и поясняет последнее; в то время как в плакате Малуфа вербальное послание идет первым и поясняется портретом кандидата.

Для анализа смысла послания также полезно выяснить, расположен ли текст отдельно от изображения или они намеренно перекрывают друг друга. Текст, наложенный на изображение, предполагает гармонию между ними, в то время как изображение, изолированное от текста рамкой, наклоном или смещением в отдельную плоскость, подразумевает недостаток связи между

текстом и изображением или между посланием и миром зрителя.

Таким образом, взаимодействие текста изображения не сводится к иллюстрации или объяснению одного элемента другим. Напротив, взаимное расположение текста и изображения составляет часть послания.

ИКОНОГРАФИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Последним по порядку, но не по значению, в межкультурном подходе, особенно в неанглоязычных странах, является визуальная значимость самого английского языка. Грань между использованием алфавита в письме как коммуникативной практики и использованием изобразительных качеств этого алфавита, может быть весьма размыта. В средневековых манускриптах, особенно религиозных, заглавные буквы представляли собой живописные миниатюры. В исламской культуре выдержки из Корана оформлены в виде абстрактных узоров необыкновенной красоты и сложности. Буквы сами по себе являются изображениями. Существует множество стилей письма и дизайна для букв. Когда из букв составляется слово, они вступают между собой в метонимическую связь (часть-целое): поэтому и буквы и слова можно использовать не только для выражения смысла, но и для декоративных целей, но и для выражения коннотаций, которыми обладает английский язык как целое: как язык глобальной экономической, политической, промышленной и технологической власти.

В неанглоязычных культурах учащиеся могут исследовать вопрос, используется ли, и, если да, то как, английское письмо в изображениях общественно-политического содержания. В некоторых культурах английский язык используется для борьбы с англо-американским засильем; например, в Иране почтовые марки были снабжены антиамериканскими лозунгами на английском языке. В странах союзных Западу, английский язык часто используется, чтобы «навести глянец» на товар или услугу, предлагаемую покупателю. Язык, используемый в подобном контексте, не обязательно должен быть

«идиоматическим» для глаз и ушей носителей английского языка (см. Ниланкавил (Neelankavil *et al.*, 1996). Он может быть даже безграмотным: в Сан Паоло есть магазин детской обуви, который называется «Shoes' Kids». Можно предположить, что, поставленный не к месту апостроф, должен обозначать что-то вроде 'shoes for kids'. Японский прохладительный напиток «Pocari Sweat» назван так потому, что в Японии пот (sweat) ассоциируется со здоровьем и тяжелой работой. Хотя, при появлении напитка на американском рынке, английское слово было опущено (Тейлор, 1992). Дело в том, что иностранное слово в названии бренда должно не только нести послание, но и быть культурно созвучным. В англоязычной культуре английский язык выступает символом власти, богатства, знаний, гламура и молодежной культуры. В странах неанглоязычной культуры использование английских или псевдо-английских слов, в зависимости от контекста, служит для ориентации зрителя в направлении к англо-американской культуре или от нее. Использование английского языка в названиях парфюмерных продуктов за пределами Англии подчеркивает их качество, надежность и научную основу. Иронично, но для тех же целей в самой Англии используется...французский язык.

ПРИМЕНЕНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ЗНАКОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В предыдущих разделах были приведены примеры того, как расшифровываются правила «визуального дискурса», и как они используются при интерпретации визуальных образов. Имеет смысл представить эти правила в виде вопросника, который можно использовать при исследовании культурных значений визуального текста. Приведенный далее вопросник, представляет собой практическое руководство, которое учителя и учащиеся могут использовать при «допросе» изображений. Не все вопросы можно задавать каждому изображению; однако, они представляют собой хорошую стартовую позицию для начала анализа визуальных знаков, наполняющих всю нашу

культуру.

А. Изображения людей

Кто изображен (полицейский, модель, ребенок и т.д.)?

Какие ценности представляют эти люди (доброту, физическую привлекательность, честность, безобразность, коррумпированность)?

Б. На кого или на что смотрят персонажи?

Они смотрят друг на друга или нет? Можно ли определить по их взглядам их взаимоотношения? Они смотрят на кого-то или что-то? Что они чувствуют в этой связи? Они смотрят на вас? Какова ваша ожидаемая реакция? Что в действительности вы чувствуете? Они смотрят на объект, находящийся за пределами картины? Что это может быть? Как относятся персонажи к невидимому объекту?

В. Как близко расположены персонажи от вас?

Изображенные люди расположены от вас близко, на средней дистанции, далеко? Как расстояние влияет на ваше отношение к ним – интимное, дружеское или отстранённое? Почему вы так считаете?

Персонажи смотрят на вас или в сторону от вас? Как это влияет на ваше отношение к ним? Они дистанцируются от вас или приглашают присоединиться к ним?

Вы смотрите на персонажи снизу вверх, сверху вниз или ваши взгляды находятся на одном уровне? Как это влияет на ваши чувства по отношению к персонажам? Вы чувствуете превосходство, уважение или ощущаете равенство с ними?

Г. Мода и стиль

Как одеты изображенные люди? Указывает ли стиль одежды на возраст, класс, национальность, пол, этничность, профессию? Их одежда современного покроя или вышедшая из моды? Какие культурные ценности вы можете приписать людям, основываясь на том как они одеты?

Изображённый персонаж полностью или частично раздет? Если да, то

где он находится? Персонаж смотрит на вас или в сторону от вас? Какие чувства ожидаются от вас при рассмотрении персонажей – восхищение, жалость, зависть, похоть?

Д. *Предметы*

Какой предмет изображён? Какова его функция - иллюстрация, реклама, диаграмма? Вы видите изображение целиком или только часть? Направление зрения – сверху, снизу, сбоку?

Хочет ли автор изображения, чтобы вы поняли, захотели приобрести, овладели предметом? Изображение способствует этому? Какого типа человеком нужно быть, чтобы понять, приобрести, объяснить данный объект или овладеть им? Иными словами, на какого зрителя рассчитано изображение?

Данный объект ассоциируется у вас с кем-то/чем-то? Какие люди могли бы владеть этим объектом или хотеть владеть им? Он считается дешевым/дорогим, простым/ замысловатым? Почему данный объект имеет такие ассоциации в вашей культуре? Он обладает подобными ассоциациями в других культурах?

Этот предмет обладает символической ценностью? Он символизирует красоту, юность, страсть, искушение, знание, власть? Почему он имеет такие ассоциации в вашей культуре? Этот предмет был связан с данным качеством в прошлом или связан с ним и в настоящем?

Е. *Место действия*

Задний план освещен? Если нет, почему вы считаете, что вас приглашают сосредоточить внимание только на персонаже или объекте?

Фон является изображением сельской природы, города, пустыни, океана, общественного места, домашнего интерьера? Вам хотелось бы находиться там?

Фон пробуждает у вас какие-либо ассоциации – горы *романтику*, город *нищету*, сад *рай* и т.д.? Какие люди могут жить/работать/посещать эти места?

Изображённое место призвано иллюстрировать страну/ дом какой-то группы людей? Представление своей страны полное/неполное? Если неполное, почему выбран именно этот образ?

Ж. Композиция

Посмотрите на рис. 7.1 этой главы. На нем представлены возможные смыслы, которые могут быть связаны с расположением одного элемента изображения по отношению к другим. Основные возможности:

Центр/Периферия: В картине сильно выделен центр? Если да, то в чем заключается его значение и как он связан с периферийными элементами?

Верх/Низ: Верхняя часть изображения часто используется для представления чего-то идеального, неземного, того, к чему мы стремимся. Нижняя часть описывает земное, прагматичное, «научное». Ваше изображение подпадает под эту классификацию?

Левая /Правая сторона : Левая часть изображения часто является контекстом для информации, представленной справа. Ваше изображение имеет направление слева направо? Если да, то является ли информация, представленная слева контекстом для понимания образа?

З. Обрамление

Все элементы картины показаны как целое, или они отделены друг от друга неким подобием «рамки» (линиями, образующими фон, предметами в руках персонажей, тенями)?

Если элементы показаны как целое, к какой категории они принадлежат? Можете ли вы кратко охарактеризовать категорию?

Если элементы обрамлены, почему это сделано? Может быть они принадлежат различным категориям? Они антагонистичны друг другу или между ними существует проблема в общении?

И. Важная информация

Что вы видите на *переднем* и *заднем* плане картины? Важная информация обычно размещается на переднем плане, ближе к зрителю. Это так в ва-

шем случае?

Объект выделен другим способом – внимание к некому аспекту привлечено освещением/фокусом/ цветом? Почему выделение произведено подобным образом?

К. Изображение действия

На изображении кто-то или что-то действует на другой элемент? Если действует, это физическое действие (поцелуй, выстрел, преследование) или ментальное (наблюдение, желание, отвращение)?

Как изображено действие – жестом, взглядом, мимикой или *вектором*, то- есть, линией, указывающей направление от одного элемента к другому, созданной предметом/рукой персонажа/лучом света и т.д.?

Какие люди/предметы активны (воздействуют), а какие пассивны (воспринимают действие)? Какого рода действие производится?

Действие некоего элемента картины направлено на вас? На вас указывает жест, на вас направлено ружье, агрессивный взгляд? Как вы намерены ответить на эти формы угрозы/приглашения/привлечения внимания?

Л. Описательные изображения

Если в картине отсутствуют явные векторы или действия, вероятно, от вас ожидается, что вы заметите их признаки. Исследуйте *цель* ваших наблюдений. Как вы намерены реагировать на изображенное:

Пожелаете приобрести?

Испытаете отвращение?

Восхититесь?

Будете презирать?

Воспримете как пример для подражания? Будете избегать?

Посчитаете забавным?

Будете насмехаться?

Будете подражать?

Будете шокированы?

Поймете мотивы?

Проклянете?

Какие виды изображений описывают превосходные свойства, а какие – свойства, которые надо избегать или осуждать? Вы всегда соглашаетесь с предложенными нормами? Эти нормы постоянны во времени? Восстают ли

против этих норм некоторые группы общества, преувеличивая или искажая их? Если, да, то как?

М. От реальности к абстракции

Содержание картины выглядит «реалистическим» или «идеально-абстрактным»? Каким способом достигнуто впечатление «реального»/«нереального»?

- использован цвет/монохромное изображение
- резкий фокус/мягкий фокус
- насыщенность цвета
- обилие/отсутствие деталей
- присутствие/отсутствие перспективы

Название помогает понять изображение или интерпретация намеренно оставлена открытой? Сколько времени требуется, чтобы понять смысл изображения? Нравится ли вам это занятие или вы чувствуете себя обманутым и раздраженным из-за отсутствия руководящих указаний?

Н. Изображение и текст

Посмотрите на композиционную диаграмму (Рис. 4) и сравните с ней исследуемый рисунок. Как позиционирован текст относительно изображения:

- слева, создавая контекст?
- справа, обеспечивая объяснение?
- вверху, выражая идеальное состояние?
- внизу, погружая изображение в реальность?
- в центре, привлекая наше внимание?
- на периферии, предлагая дополнительную информацию?
- текст выделен рамкой, дает пояснение?
- является параллелью к изображению, предполагая подобие?

- под углом к изображению, предполагая отличие?
- выражает речь или мысль персонажа?

Конечно, не каждое изображение взаимодействует с текстом, согласно приведенным правилам. Однако они составляют начальный этап анализа взаимодействия текста и изображения.

Наконец, слова одного языка могут быть перенесены, почти как визуальные образы, в тексты других культур. При возможности исследуйте, как французские, немецкие, итальянские и испанские слова используются в рекламе в англоязычных странах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Межкультурный подход в ИАЯ требует развития навыков наблюдения, интерпретации и критического восприятия культурной данности. Поэтому учителя могут с выгодой использовать культурный потенциал визуальных образов для конструирования посланий, часто ассоциирующихся с вербальным текстом. Применение наглядных пособий для развития критического отношения к аспектам культуры особенно привлекательно, поскольку расширяет границы практики, знакомой учителям, которые постоянно используют изображения для развития устной и письменной речи.

Возможности развития визуальной грамотности в деле развития межкультурной компетентности особенно велики в контексте ИАЯ. Если этнографические путешествия слишком дороги, то визуальные материалы, по крайней мере, можно принести в класс и сравнить с материалами из другой культуры. Визуальные материалы можно дополнить другими культурными знаками целевой культуры – медийными текстами, литературой и определенными «правилами поведения». Эти знаки являются предметом следующей главы.

Бібліографічні посилання

1. Barthes, R. (1977) *Image/Music/Text*. Edited and translated by S. Heath. London: Fontana.
2. Bignell, J. (1997) *Media Semiotics: An Introduction*. Manchester: Manchester University Press.
3. Cohen, P. (1980) Subcultural conflict and working class community. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe and P. Willis (eds) *Culture, Media, Language* (pp. 78–87). London: Hutchinson.
4. Eco, U. (1976) *A Theory of Semiotics*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
5. Fiske, J. and Hartley, J. (1978) *Reading Television*. London: Methuen.
6. Goodman, S. (1996) Visual English. In D. Graddol and S. Goodman (eds) *Re-designing English: New Texts, New Identities* (pp. 38–72). London: Routledge.
7. Hebdige, D. (1979) *Subculture: The Meaning of Style*. London: Methuen.
8. Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
9. McCrone, D et al. (1995) *Scotland – The Brand: The Making of Scottish Heritage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
10. Monaco, J. (1981) *How to Read a Film*. New York and Oxford: Oxford University Press.
11. Neelankavil, J.P., Mummaleeni, V. and Sessions, D. (1996) Use of foreign language and models in print advertisements in East Asian countries: A logic modelling approach. *European Journal of Management* 29 (4), 24–38.
12. Rose, G. (2001) *Visual Methodologies*. London: Sage.
13. Spradley, J. (1979) *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
14. Taylor, D. (1992) *Global Software: Developing Applications for the International Market*. Heidelberg: Springer Verlag.

Навчально-методичне видання

СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ-БІЛІНГВІВ

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *Н.О.Лисенко*

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 978-966-383-760-4