



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

ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ МОВ ТА МОВНА ГЕОСТРАТЕГІЯ

ХРЕСТОМАТІЯ

УДК 81'246.2(075.8)

ББК 81.001.91я73

Т 35

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

The reader contains papers on territorial distribution on languages and linguistic geostrategy.

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.

Т 35 **Територіальний розподіл мов та мовна геостратегія :**
хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПА,
2016. – 211 с.
ISBN 978-966-383-765-9

Хрестоматія містить праці з аспектів територіального розподілу мов та мовної геостратегії.

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
університет імені
Олеся Гончара, 2016

© ЛПА, 2016

ISBN 978-966-383-765-9

Передмова

Явище мультилінгвізму в цьому розділі розглядається в тісному зв'язку з питаннями кількості існуючих живих мов, ступеня їх поширення і контактів. Детально аналізуються чинники, які сприяють поширенню мовних контактів і, відповідно, мультилінгвізму: етнічні, політичні, економічні, освітні, а також такі як міграція, територіальна експансія, культурні потреби, тощо. Як висновок підкреслюється, що мультилінгвізм є значною мірою справою практичною, елементом необхідності, вимушеної обставинами. Це видання присвячене також розгляду особливостей застосування трьох типів мов (титульні мови, мови національних меншин та іноземні мови) у білінгвальних контекстах різних європейських регіонів (Німеччина, Нідерланди, Фрісландія, Бельгія). Крім того, аналізу піддаються питання лінгвістичного майбутнього планети: Розманіття або, навпаки, фрагментація великих мов? Чи можна вирішити мовні проблеми спілкування в усьому світі за допомогою впровадження однієї або декількох мов ширшої комунікації або ж засобами технологічних інновацій?

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

ЗМІСТ

МОВИ У СВІТІ. ПОХОДЖЕННЯ МОВИ

Джон Едвардс 5

НОВИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ РОЗПОДІЛ СВІТУ

Жак Море 40

ГЕОСТРАТЕГІЇ ІНТЕРЛІНГВІЗМУ

Марк Фетс 71

ТРАНСНАЦІОНАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ БІЛІНГВАЛЬНИХ КОНТЕКСТАХ

Девід Лазагабастер, Анхель Уге 85

НАЦІОНАЛЬНА СИТУАЦІЯ: НІМЕЧЧИНА

Інгрід Гоголін, Жоана Дуарте, Патрик Громмес 102

НАЦІОНАЛЬНА СИТУАЦІЯ: НІДЕРЛАНДИ

Саскія Бенедіктус-ван ден Берг 120

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ У ФРІСЛАНДІЇ

Йеганнес Ітсма 145

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В БРЮССЕЛІ

Лоранс Меттеві, Руді Янссенс 173

МОВИ У СВІТІ. ПОХОДЖЕННЯ МОВИ

Джон Едвардс

В історії Вавилонської Вежі, у Книзі Буття, божественним покаранням за людську безрозсудність було змішання мов; досить дивним чином це виправлено за допомогою глоссолалії П'ятидесятниці (*glossolalia Pentecost*) (зазначено в Діяннях) – акт «говоріння мовами», що інтригує та досі зустрічається на деяких релігійних зібраннях, але який навряд чи є спільною мовою в будь-якому звичайному сенсі. Звичайно, багато лінгвістів поряд із іншими людьми відчули, що лінгвістична різноманітність є не покаранням, а, скоріше, важливим компонентом людського життя, і якщо ми звернемося до часів більш віддалених від нас, ніж Вавилон, ми, можливо, знайдемо певне підтвердження цьому. Знаменитий припис, згідно з яким, як тільки повинь відступила, щоб «бути плідною і багатократною», інтерпретується і як лінгвістична диверсифікація; тобто, нащадки Ноя мали наказ розвивати нові мови. До того моменту, як ми досягаємо Вавилонської Вежі, ми виявляємо, звичайно, що вони так не зробили («І ціла земля була однією мовою і одного різновиду»: Книга Буття X:1), і отже, незадоволення Бога через їхню самовпевненість було пов'язане з бажанням надати їм більш жорсткого поштовху в напрямку різноманітності мов. Проте, якщо різноманітність спостерігається у цей момент, чим була оригінальна мова?

Геродот повідомляє, що єгипетський фараон Псамтик (*Psamtik*) (663–610 pp. до н.е.) розпорядився, щоб двох малюків виховували, не розмовляючи при цьому жодною мовою взагалі. У віці двох років немовлята, вочевидь, промовили «*becos*» – фрігійське слово зі значенням «хліб». Фредерік II Гогенштауфен (*Hohenstaufen* – 1194–1250 pp.) здійснив спробу подібного експерименту, але без успіху, оскільки було виявлено, що «діти не можуть жити без ляскання рук, і жестів, і радісного вигляду, і умовлянь». Пізніше Джеймс IV Шотландський (1473–1513 pp.) помістив двох немовлят із мовчазною жінкою, й історик Ліндсей (*Lindesay*) відзначає, що «дехто казав,

що вони розмовляли пристойним івритом, проте я сам знаю про це лише за чутками». Усі ці спроби ґрунтувалися на припущенні, що, якщо дітей залишити без будь-якого впливу, вони так чи інакше почнуть розмовляти оригінальною мовою, припущенні, яке на сьогодні має не так багато прихильників! Але монгольський імператор Акбар (Akbar – 1542–1605 pp.) також поставив під сумнів це припущення; він вважав, що в ізоляції від людської мови діти самі не зможуть почати розмовляти, і в його експерименті діти, ізольовані на чотири роки у *Gang Mahal* (німому домі), підтвердили це твердження: «Жоден крик не чувся з цього дому мовчання, жодна мова не лунала там. Незважаючи на те, що їм було чотири роки, вони не володіли жодним мовним звуком й нічого не виходило звідти, окрім німого шуму».

В «Есе» Мішель де Монтень (Michel de Montaigne – 1533 – 1592 pp.) дотримувався більш давнього підходу:

«Я вважаю, що дитина, вихована в повній самотності... мала би певний вид мови, щоб виразити власні ідеї, бо навряд природа позбавила би нас цього ресурсу, в той час, як вона подарувала його іншим тваринам..., проте ще слід з'ясувати, якою мовою дитина повинна говорити; а існуючі відомості про це не є надто вірогідними».

Однак «експерименти», проведені природним шляхом, підтримують точку зору Акбара. Впродовж століть розповсюджувалися відомості про «дітей-вовків», «дітей-ведмедів» та інших подібних здичавілих дітей (хоча й документально це рідко знаходило відображення). Жоден із них не міг розмовляти або розуміти мову, а всі зусилля навчити їх мові були марними. Віктор, «дикий хлопчик з Авейрону», виявлений у 1799 р. у віці одинадцяти років, можливо, є найбільш дослідженим випадком, проте він також, хоча й розвинув певні навички, все ж не вмів розмовляти. З цього можна зробити висновок, що є очевидним для більшості: хоча люди є заздалегідь «запрограмованими» і готовими в еволюційному сенсі вивчати мову, маніфестація й конкретна форма цієї властивості визначаються соціальним

ВПЛИВОМ.

Якщо не зважати на непродумані (й неетичні) припущення, які ґрунтуються на експериментах з немовлятами, питання походження мови залишається загадкою. Чи існувала одна оригінальна мова (принцип моногенези), чи одночасно декілька мов з'явились у різних місцях (полігенези) й у будь-якому випадку – як з'явилася мова? Вочевидь, тут у нас досить хистке підґрунтя, настільки, що в 1866 р. Паризьке лінгвістичне товариство (*Société de Linguistique de Paris*) заборонило всі подальші обговорення походження мови, оскільки вони вважалися безплідними і спекулятивними, і найбільш марнотратними для лінгвістичних дослідів. Нещодавно це питання знову опинилося у фокусі уваги, і (знову у Парижі) на конференції 1981 р. за фінансової допомоги ЮНЕСКО було заслухано тридцять п'ять докладів на тему «ґлосогенетики».

Знаний датський лінгвіст Отто Йесперсен (*Otto Jespersen*) (1860 – 1943 рр.) указав п'ять типів, за якими розподілив загальні теорії; той факт, що вони мають дурнуваті прізвиська, свідчить про те, наскільки серйозно до них ставились:

1. Теорія «гав-гав» (*“bow-wow” theory*): слова з'явилися завдяки звуконаслідувальній асоціації: гавкіт собаки і шум вітру стали іменами для собаки і вітру. Вочевидь, ця теорія є обмеженою, оскільки переважна більшість об'єктів у світі не роблять характерного шуму. До того ж, вона не пояснює, чому одні й ті ж природні звуки знаходять різну інтерпретацію в різних мовах: чому півні англійською промовляють: *cock-a-doodle-doo*, а французькою – *cocorico*?

2. Теорія «мимовільних викриків» (*pooh-pooh theory*): слова походять від мимовільного емоційного вигуку (ой!). Знову сказати, що ця теорія є обмеженою, – це нічого не сказати.

3. Теорія «монотонного повторення» (*ding-dong theory*): люди реагували на зовнішні явища, вимовляючи характерні звуки (так само, як дзвін робить «дін-дін» через вплив ззовні), які певною мірою відбивають ці

явища. Існують і певні докази звукового символізму: в англійській мові, наприклад, багато слів, що починаються із -sl мають значення чогось неприємного, слова з високими голосними звуками переднього ряду мають значення чогось маленького (підліток – teeny, крихітний – wee) тощо. Знову ця теорія ледве включає переважний відсоток словника, навіть якщо ми розширимо кордони, уявляючи, що слово «мама» імітує рух губ при наближенні до материнських грудей, або що вираз «па-па» - це губи та язик, що махають «до побачення».

4. Теорія «йо-хо-хо» (yo-he-ho theory), оскільки люди працювали разом, з'явилися спільні і ритмічні викрики, які згодом еволюціонували в мову. Знову, вочевидь, обмежена теорія.

5. Теорія «ля-ля» або «тра-ля-ля» (La-la Hey-nony-nony theory): згідно з цим поглядом Йесперсона мову було започатковано з емоційних звуків примітивної людини, подібно до пісні, яка поступово склалася в мову».

Цей список теорій не є вичерпним, а інші теорії є ще більш дивними. Проте, незважаючи на очевидні обмеження, кожна теорія відбиває певний вклад у розвиток мови і таким чином свідчить: будь-який підхід, що ґрунтується на єдиному факторі, є не зовсім коректним.

Приймаючи до уваги одкровення Дарвіна у дев'ятнадцятому столітті й усі теорії, що їм наслідували, поєднуючи принципи природного відбору та генетики (що отримали назву «сучасний синтез»), не викликає подиву те, що походження і розвиток мови були вписані в ширшу еволюційну картину. Мовлення розвивалася внаслідок того, що воно було важливим для виживання, що, певно, було напрочуд значущим, зважаючи на еволюційні зміни, особливо в гортані, що зробили можливою і природну мову і, на жаль, більший ризик задухи.

Згідно з новою теорією цінність мови для виживання була спочатку пов'язана з соціальними зв'язками. Отже, плітки, банальний обмін соціальним досвідом, розглядаються як стрижневі, оскільки являють собою

людський еквівалент взаємної чистки в бабуїнів і шимпанзе. Також це має відношення до зв'язку між розміром кори головного мозку і оптимальним розміром соціальної групи. І приймаючи до уваги, що людська соціальна група є майже втричі більшою, ніж у бабуїнів і шимпанзе (близько 150 індивідуумів у порівнянні з 50), то й грумінг людей повинен був би зрости пропорційно. Отже, згідно з цією теорією саме на цьому етапі з'явилася мова як скріплювальний інструмент. Ті, хто оволодів нею найкраще, отримали значно більші шанси на виживання, оскільки мали ширшу інформацію та могли маніпулювати іншими. Ця теорія, звичайно, є напрочуд спірною, проте універсальну природу чуток (які складають 70 відсотків щоденних розмов) під сумнів ніхто не ставить. Відкритим залишається питання, чи вони є підґрунтям подальших мовних функцій та удосконалень, чи самі є результатом розвитку попередніх лінгвістичних можливостей. Лінгвіст Чарльз Гокетт (Charles Hockett) – можливо, найбільш відомий критик Чомського – запропонував нам низку «конструктивних особливостей» комунікації тварин, серед яких і людська мова, в яких еволюційне значення мови є стрижневим. Ці особливості, що відрізняють людське мовлення від інших систем комунікації, є:

1. Зміщення: здатність говорити про речі, що є віддаленими в просторі або часі;

2. Продуктивність: здатність казати речі, які ніколи раніше не говорили або про які не чули, проте як і є зрозумілими і прийнятними для інших;

3. Традиційна передача: завдяки якій лінгвістичні норми передаються через навчання і вивчення (можливо, в інших видах також);

4. Патерн дуальності: величезний обсяг слів представляє собою маленькі комбінації ще меншої кількості звуків, що самі по собі не мають сенсу (таким чином, слова *tack*, *catgaac* тсемантично вирізняються, оскільки складаються лише з трьох базових звуків, що не мають значення).

Інші конструктивні особливості, хоча і є спільними з іншими тваринами, є набагато більш вдосконаленими у людській мові (семантика,

наприклад, або довільність зв'язку між значенням і звучанням: слово *сіль* саме по собі не є солоним або гранульованим; *kit* – маленьке слово для величезного об'єкту, у той час як *мікроорганізм* – навпаки).

Дискусія Гокетта торкається стрижневого питання, як людська мова «покинула» інші; як розвивалися унікальні людські особливості. Загалом, відповідь є очевидною: цінність для виживання, яка вже згадувалася раніше. Гокетт роздумує над тим, як могли мати місце початкові, можливо випадкові, акти використання цих особливостей; позитивні наслідки потім мали «зміцнюватися» в еволюційному сенсі. Протягом усього розвитку історія мови нерозривно пов'язана з ширшою соціальною еволюцією: «Віддалені предки людини, напевно, повинні були зіткнутися з такими обставинами життя, при яких виживання та вимирання залежали б від більш гнучкої системи комунікації».

Отже, спочатку розвивалася мова. І зрозуміло, що усі відомі мови відзначаються певною складністю. Не існує «примітивних» мов, і хоча різні мови можуть насправді дуже відрізнитись, у функції інтерпретації і шифрування світу вони є цілком достатніми для середовища і цілей своїх носіїв.

У 1921 р. лінгвіст Едвард Сапір (Edward Sapir – 1884–1939 рр.) стверджував: «Найскромніший бушмен з Південної Африки говорить за допомогою форм багатой символічної системи, яку за своєю суттю можна цілком порівняти з мовою витонченого француза... Коли справа стосується лінгвістичної форми, Платон зрівнюється з македонським свинопасом, Конфуцій – з кровожерливим дикуном Ассаму».

Можливо, подібні порівняння наразі не доречні, оскільки на сьогодні більше кровожерливих дикунів у корпоративних джунглях, ніж в Ассамі, проте слова Сапіра знаходять підтвердження фактично в усіх лінгвістів.

Нарешті, підбиваючи підсумки щодо дефініції, можна стверджувати, що за своєю суттю людська мова є системою комунікації, складеною з довільних символів, які мають узгоджене значення в межах суспільства.

Надалі ці символи є незалежними від прямого контексту і сполучаються згідно з правилами. Існування правил (чи граматики) є звичайно необхідним для нескінченного творчого потенціалу, що базується на певному наборі елементів (продуктивність у схемі Гокетта).

МОВИ І СІМ'Ї МОВ

Видається доцільним розпочати обговорення мультилінгвалізму, звертаючи більш прискіпливу увагу на те, скільки мов налічується у світі, які з них є найбільш поширеними, які налічують найбільшу кількість носіїв тощо. І виявляється, що це є складнішим завданням, ніж видається спочатку.

У 1929 р. у Французькій академії заявляли про існування близько 2,800 різних мов, згідно з оцінками німецьких дослідників 1931 р. ця кількість налічувала близько 3,000. Між цими двома датами (у 1930 р.) Джон Фірт (John Firth), перший професійний лінгвіст Британії, стверджував, що у світі існує 1,500 мов. Згідно з сучасними оцінками їх кількість є значно більшою – близько 4,500 мов. Що є причиною такої значної розбіжності? Існує чотири головні чинники: недостатні загальні знання, різниця між «живими» та «мертвими» мовами, «називання» проблеми та найважливіше – зросла мова-діалект (останній три – є більш вузькими аспектами першої загальної проблеми).

Світ, можливо, зараз став набагато меншим, ніж він був раніше, проте в ньому все ще залишаються маловідомі території. Наприклад, у лінгвістичному пазлі частини Африки, Південної Америки та Океанії, якому все ще бракує деяких шматків, знаходимо й ті, що йому, вочевидь, не належать. У Новій Гвінеї ми знаходимо неймовірно багату й складну лінгвістичну ситуацію; дійсно, дехто стверджує, що це – найскладніша область у світі. Її оскільки існують групи, які повністю уникають контактів, і все ще невідомі мови, кількість мов може налічувати від 600 до 1,000, а населення варіюватись від 3 до 5 мільйонів. У багатьох частинах світу все ще немає серйозних повних мовних досліджень або вони є неповними; навіть

у «розвинених» суспільствах, інформація перепису мовних особливостей і використання мови є не лише напрочуд ненадійною, але й предметом різноманітних спекуляцій (географічних, політичних, психологічних, тощо). Іноді в ній повністю «відсутні» мови, але частіше (що є більш характерним для сучасної ситуації) ці дані спотворюють об'єктивну оцінку поширення існуючих варіантів мов. Наприклад, в таблиці 1 наведено дані п'яти переписів носіїв гельської мови в Канаді та в провінції Нова Шотландія. На перший погляд у 1961 і 1971 рр. сталося щось надзвичайне: кількість переписів значно зросла на території всієї країни. Фактично, згідно з переписом 1971 р., до показників гельської мови додалися дані й про інші кельтські мови, окрім валлійської. При вивченні даних за 40 років стає зрозумілим, що інформація перепису 1971 р. не є коректною, якщо читач зверне увагу на останні цифри, вони легко можуть ввести його в оману.

Оскільки ми не завжди володіємо точною інформацією, цілком очевидно, що ми не можемо бути впевненими чи розмовляють ще мовою, яка є задокументованою. Зрозумілим є той факт, що мови є уразливими до соціальних, політичних і економічних змін, які впливають на їх носіїв, крім того, фізична хвороба може за короткий час спустошити мовну спільноту. Ці чинники є найбільш небезпечними для «малих» мов або «мов, що зникають», а вони, у свою чергу, нерідко є найменш дослідженими. У зв'язку з цим інтерес викликає те, що значна кількість дослідників, які виявляють зацікавленість до мов, що знаходяться під загрозою зникнення, загалом діють під впливом античності або літератури, тобто вони не завжди ставляться до мови як до живого засобу комунікації. Останній носій корнуельської мови, наприклад, Доллі Пентріс (Dolly Pentreath) із Маусхоллу померла в 1777 р.; хоча століття тому спостерігався сплеск формального інтересу до цієї мови. Ще гостріше виглядає зацікавленість Метью Арнольдса у кельтській літературі, яка співіснувала з бажанням того, щоб розмовна валлійська мова зникла якнайшвидше, і всі кельтські народи асимілювали. Вивчення вже мертвих мов або тих, що зникають, є в цілому

схоластичним завданням, яке також вимагає мати справу з носіями мови. Тут можна пригадати страшну Міс Блимбер (Blumber) у «Домбі та син»: «Вона була сухою і землистою через роботу в могилах мертвих мов. Жодна з ваших живих мов не була цікавою для Міс Блимбер. Мови повинні бути мертвими – не демонструвати жодних ознак життя – і тоді Міс Блимбер викопас їх наче вампір». Діккенсова характеристика філології 1840-х рр. («Домбі та син» була написана між 1846 і 1848 рр.) певною мірою стосується й сьогоденного стану речей.

Також досить складно визначити, коли мова вже є мертвою, оскільки процес занепаду, під час якого значно зменшується мовна компетентність, кількість носіїв та функцій мови, може бути поступовим. Смерть останнього носія мови – це одне, а прогресуюча виснажлива хвороба – є дещо інше, проте добре було б на певному етапі згасання, на якому вже превалює влада мови-переможця, щоб ми хоча б розглянули мову, що зникла. З практичної точки зору, такий етап настає вже тоді, коли мова – можливо, вже значно обмежена у формі чи функціях – стає лише пасивною компетенцією і більше не використовується.

Звичайно, смерть останнього носія мови є певною драмою, і ми з розчаруванням можемо дізнатись, що легендарна Доллі Пентріс, чий будинок у Маусхоллі відзначено меморіальною дошкою, а могильний камінь стоїть на цвинтарі церкви святого Павла над Маусхоллом, *не була* насправді останнім носієм корнуельської мови. Ми можемо бути більш впевненими, припускаючи, що Нед Маддрелл (Ned Maddrell) був останнім носієм менської мови, коли він помер у 1974 р. Ще з більшою долею вірогідності французькі дослідники повідомляли, що в 1985 р. помер 82-річний Тефік Есенк (Tevfik Esenc) – останній носій оубихської мови – однієї з мов Кавказу. Слід зазначити, що не лише невідворотна смерть мови так зачарувала дослідників, а, насамперед, безпрецедентна фонологічна особливість оубихської мови – вісімдесят два приголосні звуки та лише три голосні.

Сьогодні із вдосконаленими комунікаціями ми можемо точніше

відстежувати долю мов за наявності зацікавленості і можливостей. Проте навіть за підвищеної уваги складно гарантовано зафіксувати мовний занепад. Це можна продемонструвати на прикладі поточного статусу мов аборигенів Канади, що також слід розглядати і як складне поєднання мови з усіма іншими аспектами соціального життя і контактів між групами. Згідно з останніми оцінками («наскільки точними, настільки це можливо») в країні налічується п'ятдесят три мови корінних народів в одинадцяти мовних групах. Деякі з них є не тільки в Канаді: в ескімоско-алеутській групі, наприклад, втричі більше (47,000) носіїв мови інуктітут проживають за межами Канади (здебільшого в Гренландії), ніж в самій країні, це ж саме стосується носіїв мови тлінгіт (Tlingit) (загалом 2,000 носіїв на півночі Британської Колумбії, на Алясці та Юконі) та мови дакоти (15,000 носіїв у центральній Канаді і Сполучених Штатах. Лише декілька з п'ятидесяти трьох мов є здоровими.

Атапасканська мова Аляски та Юкону є однією з восьми в останній групі. На зламі століть населення, яке налічувало декілька сотень, зменшилося через віспу, висипний тиф та інші хвороби, налічуючи в 1930-х рр.. лише близько 60 чоловік. З того часу кількість населення зростає до майже 400 осіб, але мова не відновилася. Ще більш складним є стан тагіш, іншої мови з тієї ж області, в якій Анжела Сідней (Angela Sidney) вважалась у 1988 р. останнім «вільним носієм» мови. Відповідальність за занепад мови тагіш не можна покладати на англійську, оскільки вона – через торгівлю та шлюби між носіями – постраждала від мови тлінгіт, яка й сама зараз знаходиться серед мов, що є під загрозою зникнення.

Якими б не були причини, очевидно, це сумний день, коли будь-яка мова зникає як засіб комунікації. До певної міри різні мови представляють собою і передають різні перспективи світу, які ми також втрачаємо разом із ними. Д-р Джонсон, можливо, був не зовсім точним, коли прирівняв втрату мови до втрати родоводу, проте, вочевидь, сталося щось важливе, коли померла Доллі Пентріс або Анжела Сідней.

Проблема «називання» виникає тому, що почасти одна мова має декілька назв. Мова оубих, що згадувалася раніше, також не франкомовними авторами називається оубих (Ubykh), крім того відома як убикс (Ubyx) іпехі (Pekhi). Різні назви, звичайно, частіше вживаються для віддалених, «малих» мов, але навіть більш знані мови можуть мати декілька найменувань, і це можуть бути зовсім несхожі назви на відміну від зазначеного випадку (як з Oubykh-Ubykh-Ubyx). Наприклад:

Головні територіальні назви однієї мови:

Південна Африка фангало, ісікула, сілунгубой, сілололо;

Конго кітуба, ікелеве, фіоте, монокутуба;

Камерун нсо, ламнсо, бансау;

Судан оторо, кавама, дхіторо;

Заїр занде, баджанде, ніам-ніам;

Турецький черкеська, адигейська;

Бутанджонка, бутанська, локе, ботіа;

Індонезія амбонезе, нусулаут, гаруку;

Нова Гвінея ікобі-мена, казере, вайлемі, мені;

Колумбія десано, віна, болека, кусібі;

Бразилія атруахі, джавапері, ваймірі;

Північна Америка гвічін, лушо, туку, кутчін;

Мексика матлатцінка, окуйльтеко, тла хура.

Декілька назв однієї мови з'являються з цілої низки причин. Назви різних підгруп, племен або кланів можуть переходити на мову, яка є для них спільною. Різні групи «іноземців» – чи то представники сусідніх мовних спільнот, дослідники або загарбники, або вчені інших національностей – всі вони можуть мати свої власні назви для цих людей і мови. Різні писемні системи і угоди також можуть ускладнити питання: лише маленька варіація (як між Ubykh і Oubykh) зазвичай призводить до проблем з індексацією і класифікацією. Один з найбільших чинників існування різних назв є плутанина між мовою і діалектом; я, наприклад, впевнений, що деякі з назв

однієї мови, викладених вище, є, фактично, назвами різних діалектів у межах однієї більшої мови.

Діалект, власне кажучи, – це є варіант мови, який відрізняється від інших варіантів своїм словником, граматиною і вимовою (акцентом); оскільки діалекти є формами однієї мови, вони є на перший погляд взаємозрозумілими – носії французької не розуміють носіїв мови фаноголо, проте техасці можуть розуміти кокні (теоретично). Якщо ви заварюєте (brew) свій чай, промовте замість нього - *tau* і скажіть: *Come here pour you a cup*, і ваша подруга зрозуміє, про що йдеться, навіть якщо вона *mashes* свій чай і запрошувала б вас до столу 50, де вона може налити вам чашку. Проте ми всі чули діалекти, які майже неможливо зрозуміти через екстремальні варіації в одному чи іншому з трьох компонентів, тому взаємна зрозумілість може бути проблематичною. Крім того, в межах самих діалектів існують різні ступені відмінностей. У межах норфолкського діалекту можна виділити східну і південну варіації; у різних випадках можна говорити про йоркширський діалект або діалект дентдейлу. Якщо справа стосується дослідження таких варіантів як самі діалекти, чи підговори, важливо, що подальший розділ (за зменшенням загального використання) теоретично можливий аж до ідіолекту – мови однієї особи.

Взаємна зрозумілість у якості критерію діалектів (а не мови) є величиною іншого рівня. Припустимо, що ми спостерігаємо *діалектний континуум*, уздовж якого розміщено варіації А, В, С і D. Носії діалекту А легко розуміють діалект В, ледве розуміють діалект С, та зовсім не розуміють D. Чи є тоді А і D різними мовами, незважаючи на те, що носії С і D розуміють один одного, та ланцюг зрозумілості існує з А до D? Такі континууми є доволі загальними: діалекти німецької і фламандської мов формують такий ланцюг, так само як і варіанти словацької, чеської, української, польської і російської мов або західно-романські діалекти італійської, французької, каталонської, іспанської і португальської мов. Це звичайно не слід вважати особливістю лише старого світу, зверніть увагу,

наприклад, на довгий іспано-португальський кордон у Південній Америці.

Також слід брати до уваги проблеми політичної приналежності і національної ідентичності (і влади: «мова, – як стверджує Макс Вайнрайх (Max Weinreich – 1894–1969 pp.). – це діалект, який має армію і морський флот»). Носії кантонської і мандаринської можуть із великими складнощами розуміти один одного, проте вони розмовляють все ж діалектами китайської мови не лише тому, що вони користуються однією писемністю, але й тому, що вони належать до спільної держави. З іншого боку, носії норвезької та датської мов можуть добре розуміти один одного, але вимоги національної і політичної ідентичності диктують, що вони повинні мати різні мови.

Отже, норвежці та шведи можуть стверджувати, що вони ледве розуміють датську мову, або «що данці не розрізняють норвезьку і шведську мови, тому завжди запитують скандинавських туристів про їх національність перед тим, як вирішити, як до них ставитись».

Якщо спиратися лише на принцип зрозумілості, то можна виокремити тільки дві скандинавські мови: континентальний варіант, який включає норвезьку, датську і також шведську мови, і острівну мову (ісландська і фарерська). Є й інші приклади, в яких політична складова превалює над чисто лінгвістичною, згідно з чим сербська і хорватська, гінді і урду, фламандська і голландська мають розглядатися як окремі мови. Слід зазначити, що ці важливі теми гордості і статусу носять мінливий характер, оскільки групи згодом переглядають своє місце стосовно інших. Взаємна зрозумілість серед носіїв діалектів урхобо Нігерії вважалася дуже високою до того часу, доки носії ісоко не почали стверджувати, що їх мова відрізняється від інших, що співпало з їх вимогами більшої політичної автономії. Носії діалекту окпе – лінгвістично дуже близького до осоко – таких націоналістичних заяв не робили і надалі керувалися взаємною зрозумілістю. Можливо, через деякий час ісоко та окпе зможуть відійти одна від іншої настільки, що насправді втратять взаємну зрозумілість. Окрім часу, важливою тут є також воля групи, і стрижневим тут є націоналізм носіїв

ісоко; якщо також зменшиться контакт між групами, тоді всі елементи співпадуть із тими, що призвели до зміни статусу діалекту на статус мови для французької, італійської, румунської, португальської та іспанської мов – романських мов, які розпочали життя як діалекти вульгарної латинської мови Римської імперії (слово «романська» походить від *romanice* – вульгарної латини, що значить з місцевого варіанту - походить від латини) на відміну від *latine* (тобто, «латиною»). Саме якщо взяти до уваги всі ці чинники, ми можемо на сьогодні нарахувати приблизно 4,500 існуючих мов. Вони поділені на сім'ї або пов'язані між собою варіанти, хоча в багатьох випадках ця класифікація є не чіткою або спірною. Навряд чи можна назвати новою ідею взаємозв'язки між мовами, мовними сім'ями та родоводу. Гіральд Камбрійський (*Giraldus Cambrensis*) (*Gerallt Gymro* або Джеральд з Уельсу (1147–1223 pp.) відзначає у *Descriptio Cambriae*, що валлійська, корнуельська та бретонська мови мають спільне джерело, яке безпосередньо мало зв'язки з латиною і грецькою мовою. Багато століть потому в Європі добре розуміли, що, наприклад, французька, іспанська, португальська мови та інші романські мови були пов'язані між собою; а мова-праотець – латинська – продовжувала існувати. *Padre, père, paitapare* – всі, вочевидь, є схожими з латинським *pater*. До шістнадцятого століття вже досить знаними були італійський, германський та слов'янський кластери (в Європі) завдяки уторованим торговим шляхам. Зростання обізнаності про індоєвропейські мови є ілюстрацією сімейних мовних питань.

Розвиток торгівлі й лінгвістичних контактів супроводжувалися ще й авантюрними академічними екскурсіями. Йосип Скалігер (*Joseph Scaliger* – 1549-1609 pp.), наприклад, спробував розділити європейські мови на чотири головні класи і сім менших. До перших з них він відніс грецьку, германську, слов'янську та італійську групи, які ми знаємо сьогодні, й інші також мають відомі розділи. Лінгвісти шістнадцятого і сімнадцятого століть загалом ставилися до завдання організації мов ніби до вивчення мінералів, квіток або тварин. Отже, класифікації мов більше нагадували традиційні гербарії

та бестіарії. Швейцарський натураліст, Геснер (Gesner), опублікував словник мов у 1555 р. (Mithridates), як одну з серій таксономічних видань. Разом із визначенням локацій мов і їх історією Геснер навів молитву Господу двадцятьма двома мовами. До кінця століття Єронім Месіджер (Heironymus Mesiger) зміг її відтворити в сорока версіях, навіть америндською та китайською. Апогеєм таких зусиль стала збірка з 500 мов Аделунга (Adelung – 1732–1806 pp.), опублікована в 1806 р. (також під назвою Mithridates). Вибір господньої молитви в якості об'єкта для порівняння мов є зрозумілим, якщо брати до уваги тенденцію часу, обізнаність із Біблією та трактування вавилонського міфу. Звичайно, у якості корисного академічного тексту вона не дозволяла широкі можливості для теоретизування. Крім того, інтерес до різних мов у XVI столітті став індикатором важливої зміни: глобальне змішання мов більше не розглядається як прикре божественне покарання, негідне академічної уваги. Ці перші недолугі спроби класифікації стали поштовхом для більш серйозних наукових зусиль.

У 1643 р. Салмасіус (Salmasius – Клод де Сомез (Claude de Saumaise – 1588–1653 pp.) видав *Dehellenistica*, в якій стверджувалося, що латина, грецька, персидська та германські мови походили від (втраченої) загальної прамови. Тридцятьма роками пізніше цей список нащадків було розширено за рахунок італійської, слов'янської і кельтської груп. Не можна сказати, що прогрес був гладким, оскільки в кінці століття Лейбніц (Leibniz – 1646–1716 pp.): відомий математик, який вплинув на роботу Палласа (Pallas) та Герваса (Hervas) повернувся до думки, що стосунки між мовами значною мірою залежали від географічної близькості.

Лише на початку дев'ятнадцятого століття гіпотеза про спільного предка отримала міцну платформу. Стрижневим чинником тут був доступ до санскриту, який став можливим завдяки торговій та колоніальній експансії, і розуміння його значущості. У 1786 р. Сер Вільям Джонс (William Jones – 1746–1794 pp.) представив свою доповідь Бенгальському азійському

товариству (яке він заснував двома роками раніше). У цій доповіді британський сходознавець і юрист відмітив, що:

«Санскритська мова, яким би не було її походження, має дивовижну структуру; є більш досконалою, ніж грецька мова, багатшою за латину і більш вишуканою й рафінованою, ніж обидві; до того ж вона є доволі спорідненою з ними обома, як в коренях дієслів, так і у формах граматики, що не можна вважати просто випадковістю; ця спорідненість є настільки значною, що жоден філолог не зможе дослідити їх трьох й не дійти висновку про певне загальне джерело всіх цих мов, яке, можливо, більше не існує».

Тобто Джонс, фактично, запропонував включити до індоєвропейської сім'ї санскрит, грецьку мову, латину, германські та кельтські мови.

Основна ідея вже була відомою до того часу, а термін «індоєвропейська» було запропоновано ще в 1760 р, проте головне, що наголос було зроблено на прамові, яка поєднувала географічно поширені мови, та на коренях і граматиці. Таким чином, вже за століття індо-скіфська теорія Салмасіуса трансформувалась в індоєвропейську. Історичний підхід до класифікації мови, з його еволюційним напрямом, не був новим для століття «Походження видів» Дарвіна, тому, як раніше з лінгвістичними аналогами гербарію та бестіарію, наразі мовні сім'ї розглядали як продукцію і відображення еволюційного розвитку. Август Шлейхер (August Schleicher – 1821–1868 pp.), філолог, який головним чином є відповідальним за ідею мовних «родовідних дерев», вважав, що динаміка мови краще всього пояснюється за допомогою природознавства, в перспективі живого організму. У відповідь на знамените видання Дарвіна він написав памфлет під назвою «Дарвінізм, перевірений мовною наукою» (1863 р.). У ньому він зазначив, що лінгвістика вже давно визнавала розвиток видів, розвиток сучасних форм від більш ранніх предків, які наразі еволюціоністи позиціонували як дещо нове і дискусійне. Сила органічної метафори в питаннях мови, в яку так вірив Шлейхер, демонструється в цьому твердженні з його буклета:

«Спорідненість різних мов може служити... парадигматичною ілюстрацією походження різновидів для тих сфер досліджень, де ще бракує на сьогодні будь-яких подібних можливостей спостереження».

Важливими фігурами дев'ятнадцятого століття в дослідженні зв'язків індоєвропейських мов й у встановленні правил порівняння мов були Август (August – 1767–1845 pp.) і Фрідріх фон Шлегель (Friedrich von Schlegel – 1772–1829 pp.), Расмус Раск (Rasmus Rask – 1787–1832 pp.), Якоб Грімм (Jacob Grimm – 1785–1863 pp.) і Вільгельм фон Гумбольдт (Wilhelm von Humboldt – 1762–1835 pp.) – брат Олександра, вченого, який призначив визначного дослідника санскриту Франца Боппа (Franz Bopp – 1791–1867 pp.) на його пост у Берліні. У 1818 р. Раск дав результати своїх спостережень щодо стосунків між германськими, слов'янськими, балтійськими мовами грецькою та латиною. І в 1822 р. Якоб Грімм (популярний завдяки казкам) продемонстрував сталі зв'язки між індоєвропейськими приголосними, наприклад, 'p' у латинських словах на кшталт *pater* стає 'f' у германських мовах (*father*). Ці зміни звуків – дев'ять головних наборів відповідностей – склали «закон Грімма» (як його назвав учений з Оксфорду Макс Мюллер (Max Müller – 1823–1900 pp.), хоча Раск ще раніше відмічав відповідності.

У 1816 р. Бопп опублікував граматику, де порівнюються дієслова індоєвропейських мов, а між 1833 і 1854 pp. видав більшу працю, першу повну всебічну граматику індоєвропейських мов, в якій порівняв граматику санскриту, грецької мови, латини, литовської та германських мов. У цьому виданні він описав можливість порівняльного аналізу, залишаючи «поза лише таємницю коренів і причини, що передували найменуванню оригінальних концептів». У третє видання 1868 р. Бопп включив слов'янську, кельтську та албанську мови. Знаний швейцарський лінгвіст, Фердинанд де Соссюр (Ferdinand de Saussure – 1857 – 1913 pp.) також видав дослідження індоєвропейської мови (у 1879 р.). У кінці століття Карл Брюгманн (Karl Brugmann – 1849–1919 pp.) підсумував власною публікацією (Grundriss) дослідження індоєвропейської граматики. Звичайно, робота триває;

нещодавно світ побачила індоєвропейська граматики Єрци Куротивіш (Jerzy Kurytowicz).

В останніх абзацах фігурували два головні методи класифікації мови: генеалогічний/історичний і типологічний. Перший із них – це спроба зв'язати мови через походження і сім'ї; метою другого є демонстрація схожості фонології, словника й граматики. Перший підхід є краще розвиненим, до того ж його краще використовувати в роботі з письмовими записами. Найкращий результат досягається за умови поєднання типологічного й історичного підходів. Ключовими фігурами в області типологічної класифікації були Шлегельс (Schlegels) та фон Гумбольд, чия робота головним чином була пов'язана з дослідженням морфології, розділення граматики за структурою слова. У 1818 р. Август Шлегель запропонував розділення на три частини, яке було пізніше перероблене фон Гумбольдом на розділення на чотири частини. Назви, які фон Гумбольд дав чотирьом типам мов морфологічною класифікацією, ізольовані, аглютинативні, флективні (відмінні) та інкорпоративні.

В ізольованих мовах усі слова є незмінними, тобто основні корені не мають граматичних модифікацій, а значення визначається порядком слів. Китайська мова є прикладом такого типу мов, що демонструється в таких реченнях:

Та- qù zho - ngguó xué zho- ngguó huà.

Він/вона їхати Китай навчатись китайському живопису.

Він/вона поїхав(ла) до Китаю навчатись китайському живопису.

Сім'ї мов світу Таблица 3

Примітка: кількість носіїв – це приблизні оцінки з 1980-х рр. За оцінками усі носії америндських мов складають близько 25 мільйонів. Статус японської та корейської мов, які тут подаються як члени сім'ї алтайської мови, є суперечливим; можливо, вони є окремими мовами. Так само з в'єтнамською, яка може бути тайською, а не айстро-азійською, як показано тут. Макро-паноанська (Ге-пано-карібська сім'я), мяо-яо

та тібето-бірманська (сіно-тібетська) і кадайська та кам-суї (тайська) іноді також розглядаються як окремі сім'ї. Койсанська група включає так звані «класяючі» мови, в яких різкі клацання язиком і губами використовуються як приголосні звуки. Руанда, суахілі і кхоса, що входять до нігеро-конзької сім'ї мов, є мовами потужної групи Банту в межах Бенуе-конзького розділу.

Тут, займенник *ta-* є інваріантним і не змінюється за родом, дієслова *qù* і *xué* не показують жодних особливостей часу, і іменник *zho - ngguó* не змінює форму, навіть коли (у другому випадку) він має ад'єктивне значення.

Інший приклад:

Wo- ma- i júzichu - .

Я купити апельсин їсти

Я купив апельсин, щоб поїсти.

В аглютаивних мовах слова представляють собою низку закінчень або афіксів, склеєних між собою та прикріплених до кореня, де всі ці елементи є інваріантними. Отже, «я тебе люблю» на суахілі - 'Mimi pinakupenda wewe', де Mimi значить мене, wewe значить ти, і pinakupenda - комбінація цих елементів: *ni* (я), *na* (маркер теперішнього часу), *ku* (тебе) і *penda* (любити).

У флективних мовах самі корені змінюються для вираження різних граматичних стосунків. Відомим прикладом такої мови є латина; інфлексія, закінчення *-o* у слові *amo*, говорить нам, що його значення – «я люблю» – перша особа, однина, теперішній час, активний залог, дійсний спосіб. Нарешті, категорія інкорпоративних мов включає ті мови, в яких одне слово означає ціле речення. В таких словах можна знайти як аглютаивні, так і флективні риси. У мові австралійських аборигенів *tívi - ngirruunthingarukaní* означає – «я продовжував їсти». Якщо провести аналіз: *ngi* (я) і *rru* (маркер минулого часу), *unthing* (упродовж певного часу), *aru* (їсти), *kaní* (повторно).

Ці класифікації далекі від досконалості, і багато мов не можуть

розміститися лише в одній категорії. Англійська мова, наприклад, демонструє характеристики аглютавної (antidisestablishmentarianism), і нефлективної (big-bigger-biggest) та ізолюючої мови (theboykissesthegirl – thegirlkissestheboy).

Фактично, більшість мов демонструють подібні зразки морфологічного «змішування». І, звичайно, морфологічна класифікація – не є єдиним шляхом упорядковування мов; також можливі синтаксична й фонологічна типізації. Незважаючи на цілком реальні труднощі з точною категоризацією мов за типологічними та генеалогічними ознаками, все ж було досягнуто певного консенсусу, який відображено в таблиці 3 і на мапі.

Виявилося, що деякі мови не можуть бути вписані до точної класифікації, вони відомі під назвою «ізольовані мови». Іноді залишається надія, що подальше вивчення мови дозволить врешті-решт розмістити її у класифікації. Це, наприклад, може стосуватися деяких мов південних індійців або японської й корейської (див. табл. 3). В інших випадках про історично віддалені мови є настільки мало інформації, що не залишається ймовірності виникнення якоїсь сталої класифікації. Тут слід згадати древні мови, відомі лише завдяки посиланням у класичній літературі – віфінська, каппадокійська та понтійська були мовами малої Азії, про які майже нічого не відомо.

Незважаючи на те, що збереглося тисячі написів етрусською мовою – мовою представників дохристиянської спільноти, що проживала на території сучасної Тоскани, вдалося розшифрувати лише незначний відсоток, тому етрусська мова вважається ізольованою. Це ж саме стосується шумерської мови, хоча письмовий артефакт, який налічує приблизно 5 000 років, був розшифрований. Сучасна баскська мова також є ізольованою, і вважаються реліктом праїндоевропейські мови. Айну, мова спільноти Японії, представники якої фізично відрізняються від японців, – інша мова, що не має зв'язків.

Важливо: наведені цифри є верхньою межею оцінки і включають носіїв

мови, для яких вона не є рідною.

У Північній Америці мови індіців Британської Колумбії саліш і кутеней є ізольованими, подібна ситуація спостерігається зі зниклою зараз на континенті мовою беотуків з Ньюфаундленду. Ця спільнота була безжально вирізаною білими, іноді за допомогою найманців-індіанців з континенту, а останній носій мови помер від хвороби у Св.Джонів 1829 р. Іронічним є той факт, що саме з цього племені пішла назва «червоношкірі індіанці»; коли Джон Кебот (John Cabot) вперше зустрівся з ними, він зазначив, і пізніше повідомив загалу про їхній звичай натиратися червоною вохрою. Нарешті, доцільно тут привести дещо приблизну кількість головних мов і їхніх носіїв. Цифри здебільшого говорять самі за себе, але я б звернув увагу на два важливих моменти: перший – загалом індоєвропейські мови можуть нараховувати приблизно 3,800 мільйони носіїв; другий – англійська мова – безумовно, найбільша за кількістю як в межах індоєвропейської сім'ї, так і поза нею (як тільки ми виходимо за межі виключно носіїв рідної мови). Отже, тема, яку буде розглянуто пізніше, – як це кількісне домінування корелюється з іншими видами впливу.

ПІДЙОМ І ВИЗНАННЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛІЗМУ

Хоча далі будуть наведені більш розлогі дефініції, очевидно, що мультилінгвізм – це здатність розмовляти на певному рівні більш ніж однією мовою – поширене глобальне явище.

Аналіз кількості живих мов та ступінь їхнього поширення і контактів виявляє, що щонайменше білінгвальна компетенція є зазвичай затребуваною. Не складно зрозуміти, чому виникає подібна ситуація щонайменше в широкому розумінні. По-перше, просто існує переміщення людей. Іммігранти до нової країни привносять свої мови в контакти між собою та з населенням країни. Цей досвід є спільним для загалу спільнот нового світу. Територіальна експансія – це інший вид міграції з подібними результатами. Іноді, як у випадку з імперіалістичною й колоніальною експансією, немає

необхідності фізичного переміщення значної кількості людей; вони можуть «перемістити» власну мову в контакти з іншими через військові й економічні тиски, для чого потрібно лише незначна кількість військових, торговців та бюрократів. Декілька тисяч чоловік, які управляли індійським півостровом, заснували напрочуд міцну платформу для англійської мови серед близько 800-мільйонного населення (за поточними оцінками). Зараз близько 75 мільйонів з цих чоловік можуть розмовляти англійською, звичайно як доповнення до щонайменше ще однієї мови. Іншим загальним контекстом, в якому з'являється мультилінгвальна компетенція, є політичне об'єднання різних лінгвістичних груп. Народи, які існували в достатній ізоляції й не мали необхідності у розширеній мовленнєвій компетенції, можуть об'єднуватися між собою з очевидними лінгвістичними наслідками. Швейцарія об'єднує чотири офіційні мовні групи: німецьку, італійську, ретороманську і французьку; Бельгія – країна носіїв французької і фламандської мов; у Канаді співіснують англійська й французька мовні групи. На додаток до цих об'єднань є федерації, що базуються на більш довільному і часто мимовільному поєднанні. Це почасти спостерігається в результаті колоніального розділення кордонів і створення країн. Сучасні приклади такого процесу знаходимо в Африці та Азії.

Мультилінгвізм (також як і діалектні континууми, які наводилися вище) також зазвичай спостерігається в прикордонних областях. Такі області, що часто є результатом довільного розмежування кордонів, яке вже згадувалося, зустрічаються по всьому світі. Два приклади цього можна знайти в Північній Америці: перший – уздовж Мексико-Американського кордону на півдні, другий – між Новою Англією і Квебеком на півночі. Останній приклад також демонструє цікаве, але не випадкове розширення звичайного прикордонного мультилінгвізму (тобто, коли носіям французької мови з Квебека, які продовжували мати з ним зв'язки, знадобилося володіння англійською мовою через американське громадянство). Історично монолінгвальні мовці, які не мають жодних зв'язків з іншого боку кордону

(американські володарі крамниць у північному Вермонті) можуть почати розвивати володіння французькою мовою задля кращого обслуговування покупців з Квебека. Ця тенденція зростає наразі, оскільки американські ціни стають все привабливішими для канадців, які несуть тягар податків. Це є найочевиднішими причинами зростання мультилінгвальної компетенції; звичайно, вони не єдині: культурний та освітній чинники також спонукають розширяти лінгвістичний репертуар, навіть за відсутності бажання або можливості користуватися новою здатністю в розмовній практиці. Можна стверджувати, що для наведених прикладів характерним є елемент необхідності, навіть тоді, коли присутні виключно освітні чинники. Отже, висновок із цього можна зробити такий – мультилінгвізм є значною мірою справою практичною, й мало хто стає або залишається багатомовним виключно через примху. Крім того, логічним є припущення, яке вже згадувалося у вступі, що в більшості випадків здібності індивідуума у володінні двома, трьома або чотирма мовами не будуть рівними. Навпаки, слід очікувати, що вони будуть розвинені на такому рівні, на якому вимагають обставини. Іноді обставини співпадають із талантами і можливостями особистості чудовим чином; зустрічаються лінгвістично обдаровані люди так само, як є музично і математично обдаровані. Головний куратор бібліотеки Ватикану Джузеппе Меццофанті (Giuseppe Mezzofanti – 1774–1849 pp.), як стверджували, міг вільно розмовляти 60 мовами і перекладати більш ніж 150 мов і діалектів. Сучасніший приклад – Шмідт Джордж (Schmidt Georges), голова відділу Термінології в Організації Об'єднаних Націй між 1965 і 1971 pp. У 1975 р. повідомлялося, що він вільно володіє 19 мовами, і більше ніж десятком інших на дещо нижчому рівні. Звичайно, слід приймати до уваги професійну діяльність цих чоловіків, так само як і у випадку з Джеймсом Мюрреєм (James Murray) – редактором Великого Оксфордського Словника. У 1866 р. у віці двадцяти-дев'яти років він описував свої лінгвістичні здібності в листі, претендуючи на посаду в бібліотеці Британського музею:

«Я знайомий із мовами і літературою індоєвропейського та сіро-арабського класів...з деякими [мовами] я знайомий більше, як, наприклад, із романськими мовами: італійською, французькою, каталонською, іспанською мовами, латиною, і в меншою мірою – з португальською мовою, водуа, провансальським та іншими діалектами. У тевтонській гілці я знайомий із голландською, фламандською, німецькою, датською мовами. Набагато ближче я ознайомлений з англосакською та готською гілками. Я трохи знаю кельтську мову і нині займаюсь вивченням слов'янських, отримуючи корисні знання з російської мови. Персидську, вавилонсько-асирійський клинопис та санскрит я знаю достатньо для цілей порівняльної філології. Я маю достатні знання з івриту і сирійської, щоб читати... дещо гірше я знаю арамейську, арабську мову, коптську і фінікійську мови [там]».

Не дивно, що спостерігачі розцінювали чудового Мюррея як «природну дивину», не викликає здивування й те, що широта його лінгвістичної обізнаності здавалася підозріло великою в певних колах. (У результаті він не отримав роботу; можливо на краще, зважаючи на його лексикографічний вклад).

Якщо екстраординарна компетентність Меццофанті та Мюррея зустрічається рідко, то скромніший рівень мультилінгвізму є досить звичайний для спільнот, яким доводиться формально відповідати на виклик. Як зазначалося вище, лише чверть держав у світі на сьогодні визнають більш ніж одну офіційну мову, незважаючи на те, що жодна держава з решти не є монолінгвальною. До того ж серед тих країн, які все ж надають офіційний статус більш ніж одній мові, переважна більшість (знову ж таки три чверті) є тільки двомовними. Серед невеликої кількості країн, які надають офіційний статус трьом або більше мовам, є Швейцарія, Сінгапур та Індія (де 15 мов мають державний статус). Існують об'єктивні причини, які пов'язані з кількістю та ефективністю, через які країни не можуть офіційно визнати всі мови, якими розмовляють їх мешканці, але, очевидно, так само є й інші причини; пізніше деякі з них будуть

обговорюватись. Також ми повинні дослідити ті мови, які, не маючи офіційного статусу, *defacto* є напрочуд важливими.

Незважаючи на те, чи визнається певна мова, чи ні на законодавчому рівні, багато суспільств намагаються регулярно оцінювати тип і рівень мультилінгвізму в межах власних кордонів. Найбільш традиційно в цьому допомагає перепис, хоча інформація, яка отримується в результаті перепису, є часто некоректною. Перша складність з'являється вже при формулюванні питань. Чи слід нам запитувати: «Яка є Ваша рідна мова?». Якщо так, як ми можемо бути впевнені, що всі опитувані інтерпретують поняття «рідна мова» однаково? І як бути з тими, хто відчуває, що має більше ніж одну рідну мову, або з тими, хто забув власну рідну мову? У Канаді, у переписах аж до 1941 р., рідна мова визначалася як мова, яку вивчили першою і якою все ще розмовляють.⁴⁴ З 1941 до 1976 рр. це було мова, якою заговорили першою і все ще розуміли. У 1981 р. запитували про мову, яку першою вивчили і все ще розуміли. У переписах інших країн рідна мова визначається як мова, якою розмовляли вдома, коли опитуваний був дитиною; в такому випадку, «рідну мову» опитуваний міг би ніколи фактично не вивчати. Чи нам слід спростити питання до формулювання, як наприклад : «Якою першою мовою Ви почали розмовляти?». Але існує вірогідність, що тоді ми не отримаємо необхідну коректну інформацію. Тоді, можливо, корисне питання було б на кшталт: «Якою мовою Ви розмовляєте найчастіше зараз?». Не кажучи вже про зміну фокусу опитування, таке дослідження також викликає складнощі: наприклад, як відповідати тим, хто говорить двома або більше мовами приблизно на однаковому рівні? Такі проблеми зазвичай ускладнюються традиційною практикою перепису, яка для легкості кодування даних часто допускає лише одну відповідь та пропонує опитуваному мало або жодної можливості для уточнення, пояснення або доповнення. Звичайно, є також і проблеми, пов'язані з загальним підходом до анкетування, особливо, коли ця анкета є суворо структурованою або «закритого» формату. Проте формат, який дозволив би «відкриті» розгорнуті відповіді, створив би величезні труднощі

для резюмування. Іншими словами, анкети перепису не можуть запитати про мовні аспекти з достатньою широтою і деталізацією, яка б надала інформацію професіоналам із мовних питань та політикам, необхідну для точної оцінки і дій. Показовим є приклад канадського перепису 1986 р. Одне питання було: «Чи володієте ви в достатній мірі англійською або французькою мовою для ведення бесіди?». Вочевидь, це відкривало величезну площину для інтерпретацій опитуваними. Інше питання: «Якою мовою Ви зараз розмовляєте вдома (якщо більше ніж однією мовою, якою мовою Ви говорите частіше всього)?». Знову проблеми.

Вважається, що фактично переписи пропонують три головних види мовних питань:

1. Ті, в яких запитують про головну мову інформатора (тут акцент робиться на теперішньому часі).
2. Ті, в яких запитують про рідну мову (з акцентом на минулий час).
3. Ті, що досліджують здібності з конкретної мови, яка цікавить керівництво перепису.

Ми вже відзначили складнощі з питаннями щодо рідної мови. Питання третього типу також пов'язані з можливими проблемами щодо здібностей інформаторів і оцінки мови. Наприклад, цікаво, що в Ірландії, де володіння ірландською суттєво знизилось у дев'ятнадцятому столітті, 25% населення позиціонувало себе як носіїв ірландської в 1861 р., і 28% сказали про себе теж саме в 1971 р. Інтерпретувати цей факт як підвищення володіння мовою було б напрочуд некоректно; більшість інформаторів 1861 р., поза сумнівом, володіли ірландською, тоді як навряд чи можна сказати теж саме про когось з перепису 1971р. Тому остання цифра стосується головним чином тих, хто в школі отримав досить поверхневі навички володіння ірландською мовою. Таким чином, інтерпретація поняття володіння ірландською мовою значно змінилася за століття; крім того, результат 1971 р. міг зародити в них бажання віднайти втрачені ірландські корені, бажання розглядати себе як «повністю ірландських» (чи подібні почуття). Такі ж складнощі пов'язані

з питаннями 2 типу, які іноді можуть ще більше плутати формулюванням на кшталт: «Якою мовою найчастіше розмовляють у Вас вдома?» Загалом, очевидним є факт, що з'являються великі сірі прогалини через формулювання питань і широкий спектр інтерпретацій, які відкриваються перед відповідачами. Отримана відповідь також може змінюватись у залежності від того, як упорядковані питання; у Канаді під час перепису 1961 р. працювали переписувачі, тоді як у 1971 р. опитувані відповідали самостійно. І тому через свідомі неправильні дані опитуваних повністю виключається певна мова». Певний час, наприклад, спостерігалася значна недооцінка розповсюдження гельської мови в Новій Шотландії; ймовірно, це було викликано бажанням відмовитися від володіння затаврованою мовою і для того, щоб відвернути увагу «нахабних, допитливих і романтичних» чужинців.

Отже, зустрічається як недооцінка, так і переоцінка (як демонструють приклади з ірландською та гельською мовами). Питання можуть, вочевидь, змінюватись від одного перепису до іншого; це перешкоджає порівнянню – наприклад, особливостей переміщення мов. У 1960 р. опитуваних, які народились у Сполучених Штатах, взагалі не запитували про їх рідну мову. У 1970 р. запитання звучало так: «Яка мова, окрім англійської звучала вдома в цієї особи, коли вона була дитиною?» (формулювання є напрочуд розпливчастим та широким: один дідусь, який вдома розмовляв німецькою мовою (наприклад), додав би усіх членів сім'ї до німецькомовної групи).

У 1970 р. було виявлено, що це питання американського перепису створило конкретні проблеми. Бюро перепису повторно запитало 11,000 чоловік, 15% яких, відповідаючи на питання, заявили, що вдома розмовляли іншою мовою. Три чверті з них цього разу сказали, що вони говорять цією мовою. Проте було виявлено, що з цієї останньої групи близько 12 % у відповідь на питання іншого перепису повідомили, що лише англійська використовувалась удома в їхньому дитинстві! Чверть (з цих 15%), що залишилася, сказали, що вони безпосередньо не розмовляли іноземною

мовою (не англійською) вдома. Майже половина у відповідь на інше питання сказали, що вдома лунала лише англійська мова. Якщо дослідити ці суперечливі дані, стає зрозуміло, що приблизно четверта частина від 15%, які повідомляли, що вдома розмовляли якоюсь іноземною мовою (не англійською), також стверджували (у відповідь на інше запитання), що розмовляли лише англійською мовою!

В інших випадках в одному переписі ставилися питання про етнічну приналежність, питання про мову – під час іншого; і перший з цих термінів є більш еластичний, ніж другий. На прикладі канадських переписів ми також побачили різні інтерпретації поняття «рідна мова» впродовж різних десятиліть. У Бельгії, починаючи з 1947 р., всі питання, пов'язані з мовою, було скасовано в переписах через можливі політичні, етнічні і соціальні негативні наслідки в цій лінгвістично-розколотій державі. З усіх наведених фактів слідує, що ті, хто зіставляє і інтерпретує дані перепису, стикаються з майже нерозв'язними складнощами. Раніше в цій главі вже наголошувалося на наслідках угруповання кельтських мов (у Канаді). У деяких випадках в основі переписів знаходяться суспільно-політичні мотиви і, оскільки ці мотиви можуть змінюватися з переворотами в суспільстві, тенденції переписів також зазнають перемін У 1980 р. в американському переписі можлива відповідь на питання про етнічне походження була «Іспано-Hispanic» – ярлик, який повинен був об'єднувати різноманітні групи, що розмовляють іспанською (або вважаються іспаномовними, чи ті, хто хотів би розмовляти, або ті, хто хоче отримати фінансування на іспаномовну освіту тощо).

Іноді відображення офіційної політики через перепис, а також і спотворення, яке воно спричинює, носять цілком очевидний характер. У Сінгапурі існує чотири офіційні мови: тамільська, малайська, мандаринська та англійська, і всіх сінгапурців розподілено згідно з цими чотирма групами, усім жителям призначено «рідну мову» на основі цієї класифікації. Отже, хоча індійці в Сінгапурі можуть, наприклад, розмовляти

мовою малайялам або гуджераті, через політичні мотиви «їх» мовою називають тамільську. Лише у незначній кількості населення насправді мандаринська є рідною мовою (головними діалектами натомість є південномінський, тяошанський такантонський), та все ж таки саме це «їх» мова. В рамках центристської політики спостерігається просування англійської та мандаринської мов, тому влада сподівається, що з плином часу інші китайські «діалекти» зникнуть. Отже, усінгапурському випадку дані перепису можуть демонструвати значну кількість рідних мов та мов, що використовуються, але значення даних інтерпретується досить специфічно. Офіційна політика викликала певне занепокоєння, особливо серед прошарків китайського населення. У 1991 р. сінгапурська *Straits Times* повідомила про складне становище пані Чіон Су Чін (Chionh Soo Chin), носія тяошанського діалекту, яка відчувала себе розгубленою через англо-мандаринську політику; майже не розуміючи англійську мову, вона, крім того, лише трохи розуміла й мандаринську. Це завдавало їй значних незручностей: наприклад, вона не розуміла написи та об'яви в публічних місцях. Крім того, вона також скаржилася на проблему непорозуміння між поколіннями – більш старшим китайським та молодшим, яке спілкується мандаринською. Далі в статті наголошувалося, що, можливо, пані Чіон і була частиною зникаючого покоління, проте вона також входила до 200,000 носіїв «діалектів» у віці шістдесяти років і старше. Політика також стала причиною деяких заплутаних ситуацій. Наприклад, відомий випадок 1980 р. з державним службовцем, який етнічно був китайцем, проте його рідною мовою була малайська, а другою – англійська. Йому було відмовлено в праві складати іспит із малайської мови, оскільки вважалося «природним», що людина є компетентною в рідній мові, хоча за етнічними принципами Сінгапуру для нього рідною називали мандаринську мову. Подібна ситуація спостерігалася в Радянському Союзі, де національне походження (народність або національність) не обов'язково співпадало з мовою. В такому випадку різниця між національністю та мовою визнавалася на рівні перепису, але

не в офіційних документах на кшталт паспорту. Якщо народність була офіційно незмінною, то дані з перепису рідної мови змінювалися від покоління до покоління. Радянський громадянин, мати якого була етнічною єврейкою, а батько – етнічним українцем, і який при цьому був російськомовним монолінгвалом, вважався б етнічним українцем (фактично, діти батьків різного етнічного походження загалом реєструвалися за національністю матері; проте, якщо один і батьків був єврейського походження, то дитина могла отримати національність іншого з батьків). З цього можна зробити один очевидний висновок – зважаючи на плутанину з усіма цими фактичними й потенційними неточностями, у випадку, якщо потрібні точні дані стосовно мови, необхідно проводити спеціалізоване дослідження. Воно повинно будуватись на інформації перепису і, в певних випадках, статистичний відділ повинен підготувати зроблені на замовлення табуляції (наприклад, у Канаді). Хоча зазвичай, необхідним є збір на місцях фактичного матеріалу для дослідження. Для всебічного аналізу неофіційних мов Канади, тобто всіх мов, крім англійської та французької, було проведено детальний огляд десяти етнічних груп у п'яти областях у 1973 р.

Подібний проект (1979–1983 рр.) з дослідження «інших мов» мав місце в Англії. Окрім цих (та інших) підходів у масштабах цілої країни, технічна література пропонує значну кількість досліджень конкретних груп, регіонів, мов та соціальних середовищ. Серйозне вивчення мультилінгвізму може початися з перегляду інформації перепису, але згодом воно неминуче йде далі, тобто повертається до цих досліджень. Проте навіть в академічній літературі завжди знаходиться незацікавлена оцінка, яка навіть у вчених (або особливо у вчених?) викликає таємні нав'язливі ідеї.

НАСЛІДКИ ВАВИЛОНА

У більшості випадків мультилінгвізм виникає та існує внаслідок контакту й необхідності. У той же час мультилінгвізм сам породжує іншу необхідність – потребу в перетині мовних бар'єрів. Іншими словами,

незважаючи на розповсюджену мультилінгвальну компетентність, повсякчас зустрічаються ситуації, в яких потребуються певні засоби ліквідації мовного розриву. У такому випадку існують два головні методи: перший – це використання певного виду *linguafranca*, що є частиною існуючої мультилінгвальної картини або робить необхідним її розширення; другий – це переклад. Якщо спершу звернути свою увагу на *linguafranca*, їх можна розділити на три типи: (1) існуючі мови, які досягли владної позиції в регіоні (чи у світі) – ці мови носять назву «мови ширшої комунікації»; (2) обмежені форми існуючих мов, які у звужених межах є легкими для освоєння і достатніми для комунікації і за природою є обмеженими; (3) «штучні» мови, сконструйовані з метою легкого вивчення.

МОВИ ШИРШОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Будь-якому студенту історії зрозуміло, що завжди існували впливові мови, які слугували мостами між національними групами і мовними спільнотами. Також очевидно принаймні сучасному лінгвісту, що ці мови досягли надзвичайної влади завдяки високому статусу їхніх носіїв, а не через безпосередньо лінгвістичні якості мов. Найбільш явними елементами влади є військові, політичні та економічні чинники, хоча можна знайти приклади, коли статус *linguafranca* носить виключно культурний характер. Проте навіть у цьому випадку культурній домінанті передували щойно згадані більш прозаїчні чинники. Сила, притаманна цим мовам, пояснюється тим фактом, що їхні носії контролюють важливі речі – багатство, домінування, навчання – які інші вважають необхідними та прагнуть їх.

Афоризм «усі дороги ведуть до Риму» також має лінгвістичне значення. Грецька мова і латина є класичними прикладами *linguafranca*. До 4 ст. до н.е. перша з них була поширена на території Близького та Середнього Сходу. Римляни, завзятіші імперіалісти, зробили так, щоб латина була ще більш розповсюдженою. Дійсно, навіть після появи романських мов, які й були породжені латиною, вона все ще залишалася

інструментом релігії та освіти, й лише зростання «протестантського меркантилізму» остаточно послабило її позиції (в Європі). Найдовше латина протрималася в німецьких університетах, де в кінці XVII століття Христіан Томасіус (Christian Thomasius – 1655–1728 pp.) – один із ключових представників Просвітництва – був звільнений з Лейпцига через викладання лекцій німецькою мовою, а не латиною. Остання серйозна англійська філософська робота латиною була «*Novum organum*» (1623 p.), написана Беконом, а остання важлива наукова праця – це «*philosophiae naturalis principia mathematica*» Ньютона (зазвичай відома під назвою «*Principia*»: 1687 p.). Слід зазначити, що латина не повністю втратила свою владу; Ватикан все ще робить оголошення цією мовою, а нещодавно було переглянуто та відредаговано словник, який до цього видавався за часів Папи Пія XII. Зараз у «*Latinitas nova et vetera*» можна знайти, наприклад:

Societas internationalis ab amnestia (організація «Міжнародна Амністія»);
exterioris pagina puella (дівчина з обкладинки);
escarorium lavator (пральна машина);
sphaeroludium electricum numismate actum (гральний автомат);
serpentinus cursus (дриблінг: футбольний).

Те, що ці терміни виглядають напрочуд дивними, дуже добре характеризує нинішній статус латини як lingua franca. Звичайно, «дивина» латиною була популярною з давніх часів. Коли Сер Чарльз Нейпір (Charles Napier) завоював Сінд в 1840-х pp., цей постійний автор статей у «Панчі» (18 травня 1844 p.) відправив депешу до лорда Елленбороу (Ellenborough) генерал-губернатора, яка проголошувала – «Рессаві» («я згрішив»).

Після латини деякі інші мови досягли статусу lingua franca. Наприклад, французька мова була потужною мовою зв'язків на теренах усієї Європи та поза її межами до вісімнадцятого століття включно. Вона мала особливий вплив на вищі верстви суспільства.

Отже, коли Вольтер (1694-1778 pp.) як філософ і поет прибув до прусського двору Фредеріка II в 1750 p., він був у змозі зробити ремарку

щодо практичної природи французької мови, яка була наведена у вступній главі. Італійська мова, як компонент «оригінальної» *linguafranca*, безсумнівно, відіграє важливу роль, так само як і арабська мова після Ісламських завоювань. На сьогодні, англійська мова є, беззаперечно, найголовнішою світовою мовою, а отже, має найвищий статус як глобальна *linguafranca*. На доказ її розповсюдження можна згадати, що разом із усіма рівнями володіння англійською, вірогідно, розмовляє більша кількість людей, ніж будь-якою іншою мовою; і якщо залишити поза увагою другу розповсюджену мову, китайську, то можна побачити, що в третьої за кількістю носіїв – мови хінді – налічується лише половина від тих, хто розмовляє англійською. Як вже зазначалося вище, наразі можна нарахувати більше англомовних індійців, які становлять приблизно 75 мільйонів, ніж проживає носіїв англійської у Британії. Проте, справа не лише в кількості носіїв мови. Слід зважати й на те, що 75% усіх листів, телеграм і телексів відправляються англійською мовою, що більшість світових наукових збірок видаються англійською мовою, що 80% усієї комп'ютерної інформації зберігається англійською мовою, що англійська є мовою більшості крупних мультинаціональних компаній, що англійську як другу іноземну мову офіційно вивчає більша кількість людей, ніж будь-яку іншу мову, що англійська мова – це міжнародна мова популярної музики і розваг. Коли космічний зонд *VoyagerI* було запущено в 1977 р., він ніс на борту записи коротких привітань п'ятдесятьма п'ятьма мовами, але головне повідомлення було від генерального Секретаря Організації Об'єднаних Націй Курта Вальдхайма (Kurt Waldheim), який проголосив його від імені всіх країн світу англійською мовою. Холодить думка, що, якщо розумні істоти колись прослухають це, то в їхньому уявленні світова *linguafranca* звучатиме як британська англійська з австрійським акцентом.

ПІДЖИН ТА КРЕОЛЬСЬКІ МОВИ

Іншим головним типом *linguafrancae* обмежені або спрощені мовні комбінації (дійсно, спочатку виключно така була конотацією *linguafranca*). Така комбінація називається *піджин* (гібридна мова). У «Подорожі до Китаю», опублікованої в 1850 р., Юлій Бернкасл (Julius Berncastle) стверджував: «китайці не можуть промовляти слово "business" тому кажуть замість нього "bigeon", що згодом трансформувалося в "pigeon", тому саме цим словом постійно користуються». Піджин (гібридна мова) – (*pidgin, pigeon, pidjin, pidjun, pidgeon*) є сумішшю, комбінацією мов – у випадку Бернкасла, це амальгама головним чином англійських слів із деякими китайськими формами, яка ні для кого не є рідною мовою. Проте етимологія цього цікавого слова залишається суперечливою. Окрім очевидного зв'язку з англійським *business*, також прослідковується його походження від португальського *osuracao* (бізнес), від америндського *pidian* (що означає «люди»), від *requepo* («малюк» португальською, тут: дитяча мова), від *pidjom* івритом (бартер) або навіть від *pigeon* «голуб» (птаха, який може переносити прості повідомлення); можливо, тут є зв'язок із пташиними, поверхневими повтореннями, з якими асоціюється торгова комунікація. Існує багато гібридних мов, у більшості з яких частиною виступають європейські колоніальні мови. Їхні словник і граматики є обмеженими, що припускає просту комунікацію і, оскільки це і виступає їхньою метою, власне існування піджинів демонструє їхній лінгвістичний творчий потенціал. Хоча деякі піджини існують досить давно, багато з них не відзначаються тривалим життям.

Бібліографічні посилання

1. Otto Jespersen, *Language* (London: Allen & Unwin, 1922).
2. Henry Alexander, *The Story of Our Language* (New York: Dolphin, 1962, p. 42).

3. Charles Hockett, 'The origin of speech' (in William Wang, *Human Communication*, San Francisco: W.H.Freeman, 1982).
4. Edward Sapir, *Language* (New York: Harcourt Brace, 1921, pp. 19,222).
5. John Firth, *The Tongues of Men and Speech* (London: Oxford University Press, 1970).
6. Matthew Arnold, *On the Study of Celtic Literature and on Translating Homer* (New York : Macmillan, 1883).
7. Michael Foster, 'Indigenous languages in Canada' (*Language and Society*, 1982, 7, 20 – 24).
8. Ronald Wright, 'Beyond words' (*Saturday Night*, 1988, 103, 38 – 46).
9. Bernd Heine, *Status and Use of African Lingua Francas* (Munich: Weltforum, 1970).
10. Barbara Grimes, *Ethnologue* (Dallas: Wycliffe Bible Translators, 1984).
- 11.K.Petyt, *The Study of Dialect* (London: André Deutsch, 1980).
- 12.Peter Trudgill, *Sociolinguistics* (Harmondsworth: Penguin, 1974).
- 13.John de Vries, 'Some methodological aspects of self-report questions on language and ethnicity' (*Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1985, 6, 347 – 368).

НОВИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ РОЗПОДІЛ СВІТУ

Жак Море

*І відбудуться в ХХІ ст. значні зміни
в ієрархії мов світу (Graddol 1997, с. 39).*

Ідея присвятити працю дослідженню мов у глобалізованому світі, тобто їх стосункам між собою та конкурентоспроможності на світовій лінгвістичній арені, зумовлена цілою серією таких подій, як об'єднання Німеччини, розпад східноєвропейського блоку, закінчення апартеїду в Південній Африці, а ще такими явищами, як створення нових економічних торговельних блоків та глобалізація. Ігнасіо Рамоне (Ramonet 1999, с. 19-20) так описує події, що ознаменували кінець ХХ ст.: такі важливі події, як об'єднання Німеччини; падіння комуністичних режимів у Східній Європі; розпад СРСР (із незрозумілих причин); криза в ООН; завершення апартеїду в Південній Африці; припинення «тілючих» війн (Ель Сальвадор, Нікарагуа, Ангола, Афганістан, Камбоджа); радикальні зміни в Ефіопії, Гайані, Чилі; кінець режиму Мобуту в Конго-Заїрі...; взаємне визнання Ізраїлю й Палестини; відродження Китаю й повернення Гонконгу Китаєві; піднесення Індії тощо, – усі ці чинники повністю змінили геостратегію планети. Деякі інші події, які сколихнули світ, як-от продовження формування Європи, а також постійні зміни в політичному житті світу також викликають численні зрушення.

Окрім названих змін значний вплив мають також чималі мутації, які в останні десять років дестабілізували норми організації праці й методів виробництва, зумовлені впровадженням комп'ютерів і нових комунікаційних технологій, що застосовуються на виробництві та в бізнесі. Деякі з цих подій впливають або будуть впливати на взаємовідносини «великих» мов. Варто лише подумати про розпад СРСР і завершення апартеїду в Африці.

РОЗПАД СРСР

Розпад СРСР спричинив реорганізацію іноземних мов у Центральній та Західній Європі. Французька мова не мала такого зростання, як англійська або, меншою мірою, німецька мова. Російська мова втратила свій статус мови *lingua franca*. Російська мова як іноземна втрачала свій статус не тільки через англійську мову, а й через німецьку. В Естонії існувала певна потреба у використанні шведської мови.

Колишні Радянські республіки, у яких розмовляли тюркськими мовами, наприклад, Азербайджан на Кавказі й Узбекистан, Туркменістан, Казахстан і Киргизстан у Центральній Азії наразі знаходяться на одній лінії з Туреччиною.

У 1991 і 1992 рр. Туреччина запровадила чимало заходів для зміцнення своїх зв'язків і впливу в цих республіках. Вони включали в себе \$1,5 мільярди довгострокових позик, \$79 мільйонів прямої допомоги бідним, супутникове телебачення (витіснення російськомовного каналу), телефонні комунікації, послуги авіаліній, тисячі стипендій студентам для навчання в Туреччині, а також стажування в Туреччині для банкірів, бізнесменів, дипломатів і тисяч військових офіцерів із Центральної Азії й Азербайджану. Учителів направили до нових республік викладати турецьку мову, а приблизно в 2000 р. було започатковано спільні підприємства (Huntington 1996, с. 146).

Бірджит Н. Шлайтер наголошує на швидкому поширенні турецької мови в Центральній Азії, незважаючи навіть на те, що вона не стала мовою *lingua franca* регіону. Водночас складність полягає в тому, що цим країнам необхідно розробити спільну абетку, що підкреслює слабкі сторони такого пантурецького руху: незважаючи на офіційну угоду, деякі країни зробили зовсім інший вибір.

Послаблення позицій російської мови також було зафіксовано не тільки в колишньому східному блоці: у США кількість студентів, які обирали дисципліни російською мовою, зменшилася на 44,6% у період з 1990

по 1995 рр. (Brod and Huber 1997, с. 55); таке послаблення також спостерігається в Сполученому Королівстві (British Council 1997; 1999).

ЗАВЕРШЕННЯ АПАРТЕЇДУ В ПІВДЕННІЙ АФРИЦІ

Завершення апартеїду, що надає Південній Африці політичної «презентабельності», має сприяти поширенню там англійської мови. Мирний та узгоджений відхід від апартеїду в Південній Африці, її промислова міцність, вищий, порівняно з іншими африканськими країнами, рівень економічного розвитку, військова спроможність, природні ресурси – усі ці чинники характеризують Південну Африку як лідера півдня Африки, можливо, навіть як лідера англомовної Африки та лідера тієї частини Африки, що знаходиться на півдні від Сахари (Huntington 1996, с. 136).

Демократична Республіка Конго (колишній Заїр), розлючена політикою Франції в Африці, дотримується такої мовної політики, яка б обмежувала роль французької мови. На франкофонному саміті, який проводився в м. Ханой (1997 р.), Лорен Кабіла навіть анонсував, що його країна хотіла вийти зі складу організації, однак пізніше передумала (Calvet 1999, с. 225). Конституція від 14 листопада 1998 р. декларує: «Офіційними мовами є французька й англійська, не зашкоджуючи національним мовам».

У 1996 р. Руанда надала англійській мові офіційного статусу (поряд із французькою мовою й мовою руанда), і тепер у Кігалі виходить англомовна газета. Англійську мову також було впроваджено в школах як основну мову викладання. Приклад університету є одиничним, зважаючи на нову політику щодо англійської мови: університет став білінгвальним тільки тоді, коли близько 400 студентів з 3000 обрали дисципліни англійською мовою, у той час як інші продовжували вивчати їх французькою. Перехід до білінгвізму розглядається на початковому рівні (Jusquois 1999, с. 79).

В Алжирі вирішили сприяти функціонуванню арабської мови на всіх рівнях суспільного життя, а англійська витісняє французьку з місця основної

іноземної мови, якою викладають. Сюзан Лафаж також вважає, що англійська мова все ж таки витіснить французьку в Африці.

Різні політичні негаразди в Центральній Африці спричинили зростання ролі англійської мови. Чимала кількість нових політичних лідерів є випускниками американських університетів, які надають перевагу англійській мові та хотіли б укласти угоди зі світовими наддержавами. Загалом знадобилося п'ятдесят років для того, щоб французька мова, яка була «імпортованою» мовою та мовою меншин, завдяки впливу освіченої еліти Франції, стала динамічним і нарешті невід'ємним інструментом у справах Африки. Із цієї причини постає питання: чи справді можна зупинити ту загрозу, яку становить французькій мові англійська мова (що часто можна помітити в газетних статтях), незважаючи на витрати на цю операцію (Lafage 1999, с. 168).

Іншими словами, вибір мови, який роблять африканські країни, є критичним для майбутнього французької мови, зокрема з демографічних причин та для міжнародних стосунків (Lafage 1999, с. 170).

Рішення уряду Нігерії (1996 р.) зробити французьку мову другою офіційною мовою країни, що спричинило чималі зміни в розподілі мов Африки, не було націлене на те, щоб французька змінила статус другої офіційної мови на статус першої іноземної мови. Рішення викладати французьку мову всім державним службовцям у Департаменті з імміграції з метою поліпшення зв'язків із прикордонними франкомовними країнами або впровадження французької мови як обов'язкової для вивчення в середній школі без збільшення фінансових та стратегічних засобів, призвело до жахливих результатів. Також у Конституції від липня 1999 р. нічого не сказано про статус французької мови¹.

Африканський коментатор висунув тезу, що французька мова втрачає

¹ див. <http://www.ciral.ulaval.ca/alx/amlxmonde/afrique/nigeria.htm>

свої позиції в Африці через візантійську манеру Франції у веденні політики² (Chumbow and Bobda 2000). Однак не варто забувати про недоліки освітньої системи, особливо у франкомовних країнах тієї частини Африки, що знаходиться на півдні від Сахари. П'єр Олександр (CILF 1999, с. 8) аналізує, наскільки кращим було б запропонувати тисячам дітей отримати базові знання мовою, яка не є їх рідною, у доволі складних умовах: класи по 50 – 100 учнів і один посібник на 10 – 20 вчителів. Він доходить висновку (CILF 1999, с. 7), що шкільна освіта Франції стала «фабрикою безробітних» і більше не гарантує наявності кращих умов, навіть для тих, хто успішно завершує своє навчання після проходження курсу з перешкодами. Отже, у таких умовах яким може бути майбутнє мови, яка більше не є гарантією руху вгору.

ЗВІТ ПРО «УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ» АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ідея присвячення праці питанням мови й глобалізації не розглядалася, коли ми вивчали звіт про майбутнє англійської мови, поданий Британською Радою. Девід Греддол зазначає, що англійська мова не триматиме монополію в середині ХХІ ст., але вона поділятиме олігополію з деякими іншими мовами, кожна з яких має свою сферу впливу. Згідно з цим звітом, ймовірно, зросте кількість користувачів таких мов, як мова хауса та суахілі в Африці, регіональні (державні) мови Індії, мова ток-пісін Океанії, російська, мандаринська й арабська. Модель “engco”, розроблена в 1995 р. британською компанією English Company (UK) Ltd, звідки й походить її назва, засвідчує, що французька мова більше не є другою міжнародною мовою разом з англійською (див. табл. 1.1). Її було витіснено німецькою мовою, яка насправді не є міжнародною мовою (звіт надає німецькій мові статусу панівної регіональної мови Європи).

² AfriqEducation 35/36, July/August 1997. Процитовано у вступному документі Круглого Столу ‘Les turbulences du fran,cais en Afrique’, Монреальський університет, 19 березня 1998 р.

Таблиця 1.1 Основні мови згідно з моделлю “engco” (базову цифру 100 було присуджено англійській мові в 1995 р.)

1	Англійська	100
2	Німецька	42
3	Французька	33
4	Японська	32
5	Іспанська	31
6	Китайська	22
7	Арабська	8
8	Португальська	5
9	Малайська	4
10	Російська	3
11	Гінді/урду	0,4
12	Бенгальська	0,09

Джерело: Graddol (1997, с. 59)

Упродовж наступних десятиліть, згідно з моделлю “engco”, французька мова й надалі відчуватиме спад, і до 2050 р. її роль буде й надалі послаблюватися. Згідно зі звітом, ми вже рухаємося в напрямі олігополії (див. схему 1.1 та 1.2).

Великі мови
(англійська,
французька)

Регіональні мови
арабська, китайська, англійська,
німецька, російська, іспанська
(всі мови ООН, окрім німецької)

Національні мови
близько 80 мов функціонують у 180
країнах

Офіційні мови держав (а також інші
«безпечні» мови)
Близько 600 мов в усьому світі

Місцеві народні мови
Більше 6000 інших мов світу

Схема 1.1 Сучасна ієрархія мов
за Греддолом (Graddol 1997)
1997)

Великі мови
(китайська, гінді/урду,
англійська, іспанська,
арабська)

Регіональні мови
(мови більшості торговельних
блоків)
арабська, малайська, китайська,
англійська, російська, іспанська

Національні мови
близько 90 мов функціонують у більш
ніж 220 державах

Місцеві народні мови
близько 1000 або менше мов із
різним ступенем визнання

Схема 1.2 Очікувана в 2050 р.
ієрархія мов за Греддолом (Graddol

Більшість авторів відчували потребу відреагувати на звіт Британської Ради, часто не коментуючи основний пункт її висновків: жодна мова світу не займатиме в XXI ст. такої провідної позиції, яку посідала англійська мова в XX ст. (Graddol 1997, с. 58).

СПІВВІДНОШЕННЯ ГЕОГРАФІЧНОГО Й ВІРТУАЛЬНОГО ПРОСТОРІВ

Стосунки між мовами не можна аналізувати лише в географічному вимірі. Поява таких нових засобів масової інформації, як Інтернет, радіо та супутникове телебачення, змушують брати до уваги віртуальний простір. Із цього приводу у звіті Греддола (Graddol 1997, с. 36) зазначено, що, якби з періоду Відродження було прийнято досліджувати стосунки між мовами з точки зору географії, а теорія хаосу взагалі вважає світ безмежним,

постійний рух мов був би дослідженим глибше. Нові технології спрямовують дослідження саме в цьому напрямі.

У своїй детальній розвідці, поданій на конференції «Мови в двадцять першому столітті» (Хартфордський університет, США, 1998 р.), Девід К. Джордан описав наслідки, які матиме мова в разі адаптації технічних норм для полегшення передачі комп'ютерних даних. На сучасному етапі обробці підлягає норма під назвою Unicode, яка уможливить кодифікацію близько 65000 символів, а також включення всіх графічних систем, які на сьогодні застосовуються у світі. Хоча консорціум норми Unicode намітив пристосування 29000 кодів для знаків китайської мови, найповніший китайський словник містить близько 50000 знаків. Більше того, китайські ідеограми не являють собою закриту систему, тому що постійно створюються нові комбінації. Фактично навіть одна лише китайська мова може зайняти весь простір, який було виділено для норми Unicode.

Китайський приклад є цікавим ще з однієї причини: він дозволяє побачити політичні аспекти, які стосуються суто технічних рішень. Так, особливі символи, які використовуються для письма в так званих китайських «діалектах», які насправді є мовами в найширшому значенні цього слова (кантонська, шанхайська китайська, сян, хакка, хок-к'єнь тощо) не (дотепер?) ураховуються нормою Unicode; кожним із цих діалектів розмовляють декілька мільйонів людей, але водночас консорціумом норми Unicode розглядається можливість включення символів для єгипетських ієрогліфів, блоку Linear B Syllabary (мікенська грецька мова), клинопису та ін., які є корисними лише для кількох дюжин спеціалістів у всьому світі (Jordan 1998). Китайський приклад ілюструє те, що змагання між мовами у віртуальному просторі могло б урешті-решт призвести до зменшення географічного простору для деяких мов.

Щойно було показано, що стандартизація нових технологій може впливати на долю мов. Декілька років тому з'явився ще один приклад, коли «євробюрократи» намагалися скасувати три іспанські укази про те, щоб

на комп'ютерних клавіатурах, які поставляються до Іспанії, був знак тильда. Цей інцидент відбувся саме тоді, коли Королева Єлизавета II оголосила "annus horribilis" (жахливий рік), який іспанською мовою перекладається як *año horrible*. Іспанські коментатори зазначили, що майбутні покоління іспаномовців матимуть дуже неправильне уявлення про анатомію королівських представників, якщо зникне знак тильда.

Легко забути, що нові інформаційні технології залишають представників багатьох країн необізнаними, особливо у франкомовних країнах. Це пов'язано з тим, що висока ціна комп'ютерних технологій знижує можливість доступу до сучасних технологій. Більше того, у цих країнах, окрім персонального комп'ютера, людина має купувати ще пристрій для регулювання непередбачених збоїв електричного струму та пристрій, який захищає обладнання від блискавки.

На Березі Слонової Кості було підраховано, що кількість комп'ютерів, якими володіють люди, складає близько 2000; в Єгипті їх має менше 10% населення; у Екваторіальній Гвінеї – близько 0,5%; у Лівані – 2%-5%; на Мадагаскарі – менше 1%; у Польщі – 7,7%... Користувачами Інтернету є декілька сотень людей у Центральній Африканській Республіці, Домініканській Республіці, Джибуті, Габоні, на Мадагаскарі та в Нігерії; декілька тисяч у Беніні, на Березі Слонової Кості, Гаїті, Марокко і В'єтнамі; декілька десятків тисяч у Лівані й Польщі (Haut-Conseil de la Francophonie 1999, с. 211).

Ситуація є абсолютно інакшою в північних країнах: до 1997 р. У Франції було більше мільйона користувачів, а в Канаді – близько двох мільйонів (Haut-Conseil de la Francophonie 1999, с. 211). Такий виняток характерний для багатьох країн, нездатних забезпечити комп'ютерною інфраструктурою, також має вплив на культури, як зазначає Жан-Клод Гведон. Наразі ми спостерігаємо перехід усіх світових культур на цифрові системи, до тієї точки, коли, максимум через 20 або 30 років, усе, що не було закодовано як 0 або 1, буде повністю ігноровано, так само, як середньовічні

манускрипти, якими в наш час займається лише невелика кількість талановитих спеціалістів. Більше того, у процесі цього переходу постійно мають місце трансформації різного ступеня, які є більш або менш інтенсивними залежно від доступних ресурсів, а також від можливостей суспільної організації, що вживає необхідних заходів. Усе це відбувається глобально, так само, як обираються для перекладу документи та ставляться в чергу для перекладу. Важливо скласти цю чергу так, щоб чекати треба було якнайменше. Такий захід не можна обмежувати однією країною або непов'язаними між собою заходами (Guédon 1995). У будь-якому випадку більшість мов факто виключені зі світового павутиння, хоча немає жодної причини в найближчому майбутньому, що могло б зупинити таке виключення. Однак втручання держави є необхідним.

Маленькі мови – мови меншин або ще якісь – є першими і знаходяться в найгіршому становищі, тому що вони не являють собою вигідні ринки для гігантів програмного забезпечення. Ісландія має боротися з компанією Microsoft, тому що американський гігант не випускає програмне забезпечення їх мовою. Баскський автономний уряд заплатив величезні гроші компанії Microsoft для того, щоб Windows і Office були баскською мовою... Небезпека для мов меншин, а також для всіх маленьких мов, полягає в тому, що вони можуть бути виключеними з кола мов, для яких комерційно вигідно розробляти системи розпізнавання голосу або комп'ютерного перекладу. Такі системи зазвичай базуються на вивченні великих мовних сегментів – корпусів мови – розробка яких може вимагати великої кількості часу та грошей (Thomas 2000, с. 2).

У 1997 р. мовами, які враховувались в Інтернет-просторі, були всі європейські (а також індоєвропейські), окрім японської мови (і фінської, тому що вона не є індоєвропейською) (див. табл. 1.2).

У хіт-параді «Palmarès des langues de la Toile» («Хіт-парад мов

в Інтернеті»)³, розробленому командою Babel team, який є спільною ініціативою компанії Alis Technologies та Інтернет-суспільством, наявні лише три неіндоєвропейські мови серед провідних п'ятнадцяти в мережі: японська посідає третє місце, фінська – одинадцяте, а малайська – п'ятнадцяте. Безперечним є той факт, що програмне забезпечення, яким користується команда Babel team, може розрізняти лише сімнадцять мов, серед яких була китайська мова, але не було арабської та індійської.

Таблиця 1.2 *Мови, наявні в Інтернеті в 1997 р. (відсоток)*

Англійська	84,0
Німецька	4,5
Японська	3,1
Французька	1,8
Іспанська	1,2
Шведська	1,1
Італійська	1,0
Португальська	0,6
Нідерландська	0,6
Норвезька	0,7
Фінська	0,4

Джерело: Le Devoir (1997, с. В-7)

Для появи довгого списку інструментів у мережі іншими мовами (а не англійською) «критична маса» має складати два мільйони потенційних користувачів (Séguin 1996). У 1996 р. Японія перейшла цю межу, на відміну від Франції або іншої франкомовної держави. Із того часу ситуація дуже змінилася, як засвідчують дані, наведені на сайті Euro-Marketing⁴. Станом на 15 грудня 2001 р. кожна з мов мала більше двох мільйонів користувачів

³ <http://babel.alis.com:8080/palmares> (10 серпня 1999 р.; документ випущено в червні 1997 р.)

⁴ <http://euromktg.com/globstats> (= glreach.com) (березень 1999 і березень 2001).

у мережі Інтернет (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3 *Зміни в кількості Інтернет-користувачів за мовою*
(у мільйонах)

	1999	2000	2001	2002	2003
Німецька	13,8	19,9	27,5	38,6	49,0
Англійська	103,6	172,3	215,6	228,0	270,0
Каталонська			0,6	1,9	2,2
Датська			2,6	3,2	дані відсутні
Іспанська	14,2	19,5	20,4	40,8	53,0
Французька	7,2	13,2	16,6	22,0	28,0
Фінська	1,4	2,2	2,3	2,1	3,5
Грецька			1,5	1,6	3,0
Угорська			0,8	1,3	3,0
Ісландська			0,1	0,2	дані відсутні
Італійська	3,2	10	14,2	20,2	27,0
Нідерландська	4,2	6	9,6	11,8	13,0
Норвезька	1,5	2,2	2,4	2,5	дані відсутні
Польська	0,95	3,1	3,1	6,7	8,5
Португальська	1,8	7,7	11,5	14,9	26,0
Румунська			0,6	0,8	1,2
Російська	1	7,7	9,3	11,5	15,0
Словацька			0,7	0,7	1,5
Словенська			0,5	0,6	1,0
Шведська	3,6	3,6	5	6,2	дані відсутні
Чеська			0,4	2,2	3,0
Турецька			2,2	3,9	7,0
Українська				0,8	2,0
Загалом європейських мов					

(без урахування англійської)	55	100,6	131,2	192,3	259,0
			2,5	4,1	6,0
Арабська	6,4	18,0	40,7	55,5	125,0
Китайська	3,5	11,7	19,8	25,2	35,0
Корейська			1,0	1,9	2,5
Іврит	14,2	27,3	38,8	52,1	75,0
Японська	0,68	2,2	2,8	4,8	7,0
Малайська			1	2,3	3,0
Тайська					
	25,3	63,1	106,6*	146,2*	254,0
Загалом азійських мов					

Примітки: *Після 2001 р. до азійських мов належать арабська мова та іврит
Джерело: Global Reach, Режим доступу: <http://www.euromktg.com/globstats>
(цифри востаннє переглянуто 31 березня 2002 р.)

Як і передбачалося (Lockwood 1999, с. 12), кількість неангломовних Інтернет-користувачів перевищувала кількість мовців англійською (див. табл. 1.4), але втрата рейтингу для англійської мови є відносною, тому що більша частина цих неангломовних користувачів уміють хоча б читати англійською мовою.

Таблиця 1.4 Англомовні й неангломовні Інтернет-користувачі (відсоток)

	1999	2000	2001	2001
Англомовні	56,3	51,3	47,5	40,2
Неангломовні	43,7	48,7	52,5	59,8

У цій секції можна зробити висновок, спираючись на зауваження, зроблене у звіті Греддола (Graddol 1997, с. 30): тісний зв'язок, який колись існував між комп'ютерами й англійською мовою, було зламане. Однак

з мільярду документів, переглянутих у 1999 р. фірмою Inktomi, 86,5% були написані англійською мовою, у той час як 2,4% були написані французькою⁵; однак згідно із сайтом vilaweb.com (див. табл. 1.5), частина сторінок англійською мовою складала лише 68,4% у 2001 р., проте важко сказати, чи можна порівнювати ці два дослідження. Як би там не було, гегемонія англійської мови, навіть якщо вона зменшується, усе ще відчуватиметься впродовж дуже довгого часу.

Таблиця 1.5 Відсоток веб-сторінок залежно від мови в 2000 р. (відсоток)

Англійська	68,4
Японська	5,9
Німецька	5,8
Китайська	3,9
Французька	3,0
Іспанська	2,4
Російська	1,9
Італійська	1,6
Португальська	1,4
Корейська	1,3
Інші мови	4,6

Джерело:

http://www.emarketer.com/analysis/edemographics/20010227_edemo.html, згідно із сайтом vilaweb.com (17 січня 2002 р.)

НОВЕ ВИЗНАЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНОГО ПРОСТОРУ: ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ Й НОВІ ЕКОНОМІЧНІ БЛОКИ

В останні роки глобалізації було багато зроблено. Прийшов час розглянути й вивчити проблему. Імануель Валерштейн (Immanuel Wallerstein

⁵ <http://inktomi.com> (комюніке від 18 січня 2000 р.). У комюніке подано дані щодо англійської, французької й нідерландської мов

2000) стверджує, що цей концепт є неоднозначним, і те, що він включає в себе, існує вже п'ять століть. Гьоран Терборн (Göran Therborn 2000) виділяє в історії п'ять послідовних хвиль глобалізації з часів розповсюдження великих релігій.

Загальноприйнятою є думка, що глобалізація й створення великих економічних блоків збільшують мовний попит: у країнах Європейського Союзу (ЄС) були зафіксовані дві тенденції щодо вивчення й знання мов, тобто генералізація розповсюдження англійської мови й викладання обмеженої кількості інших мов меншій частині учнів (Truchot 1998, с. 110). Мультилінгвізм в Європі є дорогим (однак це твердження є відносним): ринок усного й письмового перекладу в Європі 1997 р. був оцінений у 3,75 мільярди євро⁶. Сучасні сили в галузі економіки могли б сприяти появі мови-гегемона. З цього приводу (Renée Balibar and Dominique Laporte 1974) у процесі вивчення поширення французької мови у Франції у XIX ст. було виявлено існуючий зв'язок між однаковістю мовних практик та потреб економічного виробництва; для того, щоб збільшити рух товарів і послуг, згідно із дослідженням, не варто враховувати внутрішні тарифи й різні локальні системи ваги й вимірів, а також діалекти, місцеві говірки та місцеві регіональні мови. Може здатися, що така уніформізація триває й до сьогодні, але використовуються інші засоби. Тож коли європейські суди декілька разів виносили рішення щодо мови, вони робили висновок, що мова може бути нетарифним бар'єром, який перешкоджає вільному руху товарів (Woehrling 1993, с. 113-117). Що стосується вільного переміщення людей, рішення були іншими. У справі Мутша (Мутш був німцем, який оселився в німецькомовній частині Бельгії) судом Європейського суспільства було вирішено, що робочим-мігрантам, які розмовляють мовою, визнаною у країні, куди вони переїжджають, слід надавати такі лінгвістичні права, які мають самі громадяни цієї країни; у справі Грьонера (Грьонер був голландським учителем мистецтв, який працював у Дубліні та не володів ірландською

⁶ *Language International*, Червень 1999, с. 18.

мовою) суд постановив, що він повинен знати ірландську, тому що знання цієї мови є обов'язковим для вчителів за вимогою уряду Ірландії та воно є частиною підтримки національної мови, яка також є першою офіційною мовою (Woehrling 1993, p. 121; Solé i Durany 1990). Загалом, якщо не враховувати ці справи, європейська юриспруденція вважає лінгвістичне різноманіття перешкодою для економічної інтеграції.

Північноамериканська угода про вільну торгівлю (North American Free Trade Agreement – NAFTA) ще не розробила юридичні аспекти у справах мови. Навіть якщо зростаюча континентальна інтеграція схвалює розповсюдження англійської мови, деякі чинники, як, наприклад, політика національних мов, уповільнюють цей тренд. Чи спричинена популярність викладання іспанської мови в США угодою NAFTA? Навіть якщо така популярність не спостерігається в Канаді, найкращим поясненням її буде кількість учнів і студентів, які вважають її мовою-спадщиною або мовою предків. Незважаючи на причини, іспанську мову як іноземну вивчає більша частина учнів у США, а найбільшими «лузерами», згідно зі статистикою, що її подано асоціацією Modern Language Association, є французька, німецька і російська мови (див. табл. 1.6; така ж тенденція була засвідчена Британською Радою в 1999 р. і Барнуеллом (Barnwell 1999-2000). Греддол у своєму звіті (Graddol 1997, с. 58) навіть передбачає, що, завдяки поширенню NAFTA, Америка перетвориться на англо-іспанську білінгвальну зону.

Таблиця 1.6 *Кількість учнів, які вступили на курси іноземних мов у США, 1990 р. і 1995 р.*

Мова	1990	1995	Різниця у відсотках
Арабська	3475	4444	27,9
Китайська	19490	26471	35,8
Французька	272472	205351	-24,6

Німецька	133348	96263	-27,8
Давньогрецька	16401	16272	-0,8
Іврит	12995	13127	1,0
Італійська	49699	43760	-11,9
Японська	45717	44723	-2,2
Латинська	28178	25897	-8,1
Португальська	6211	6531	5,2
Російська	44626	24729	-44,6
Іспанська	533944	606286	13,5
Інші мови	17544	24918	42
Загалом	1184100	1138772	-3,8

Джерело: Brod and Huber 1997, с. 1

Спостерігається спад у викладанні іноземної мови в США (тому що іспанську мову слід уже розглядати, скоріше, як другу мову, а не як іноземну⁷). Цей спад також пов'язаний із розколом Західного блоку: на думку середньостатистичного американця, немає навіть стратегічних причин для того, щоб його діти вивчали будь-які іноземні мови, що, можливо, пов'язано з тим, що жодна інша мова не виділяється: ані французька, ані німецька, ані японська, ані російська. Викладання російської поступово зникає. Серед учнів, які вивчають «екзотичні», на їх думку, мови, наприклад, російську, відсоток тих, хто кидає це заняття, дорівнює близько 50% після першого ж семестру. Учень зазвичай починає вивчати іноземну мову у віці 14 років; іноді цей вік вважають надто пізнім для вільного опанування мовою. Американці вважають за належне той факт, що англійська мова буде універсальною мовою спілкування (Wallraff 2000). Незважаючи на це, у документі під назвою *Goals 2000: Educate America Act* (<http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/>) американським урядом

⁷ Цієї думки дотримується також Барнуелл (Barnwell 1999-2000, с. 25)

у 1994 р. було поставлене завдання покращання викладання іноземних мов на всіх рівнях, а також запропоновано, щоб середні школи не випускали учнів без знання іноземної мови. Сорок штатів прийняли закони, які зобов'язували середні школи впровадити мінімум дворічні курси іноземних мов; 26% коледжів і університетів зробили знання другої мови обов'язковим для вступу, а 35% – умовою для випуску. Однак незважаючи на все вищесказане, більше половини учнів середніх шкіл більше не вивчають жодної іноземної мови (Barnwell 1999–2000, pp. 17–20). Глобалізація, яка супроводжується розповсюдженням англійської мови, сприяє і продовжуватиме сприяти тому, щоб англійська мова займала ще більш вагомій позиції в тих країнах, де вона й так є панівною.

На перший погляд, нестримне розповсюдження глобальної англійської мови змушує інші мови зайняти оборонні позиції тоді, коли вони намагаються відстояти своє місце у світі, який швидко змінюється. Усі країни підлягають цьому впливові, але особливо – ті, де англійська мова є першою мовою для більшості населення. Проте невідомо, наскільки впливовою залишиться ця серйозна й значима мотивація для мовців англійської мови вивчати інші мови впродовж наступних п'ятдесяти років (Johnstone 2000, с. 159). До цього можна ще додати, що в деяких англомовних країнах також спостерігається все більший спад у вмотивованості вивчати іноземну мову; у звіті Нуфілда (Nuffield report 2000; <http://www.ucml.org-uk/members/c4.htm>) у Великій Британії після вивчення мовних вимог для країни на наступні двадцять років було представлено серію рекомендацій для того, щоб збалансувати спад у вивченні іноземних мов.

У дослідженні Анджеліни Мартел (Angéline Martel 1995a, 1995b, 1997) показано, що у Квебеці простежується зв'язок між глобалізацією й викладанням другої та іноземної мов. Якщо на збільшення кількості студентів мають вплив комерційні операції з основними торговельними партнерами Квебеку, то ще більше воно буде пов'язане з туристичною індустрією. Інші чинники є рівними між собою, першим із яких є вивчення

своїх корінних мов. Це також пов'язане з тим, що рішення уряду Квебеку почати викладання іспанської мови в середній школі було подане як частина майбутнього плану інтеграції з Америкою.

Сучасні дискусії стосовно економічної інтеграції Америки дозволяють нам відобразити можливу роль мов, зокрема французької, у цьому новому оточенні. У Північній Америці мовці французької складають 3% від загальної кількості населення, англійської – більше 60% (Bouchard 1999); на території всієї Америки мовці французької складають менше 1% (більше людей розмовляють мовою кечуа, ніж французькою). Крім того, іспанська та португальська є зрозумілими для своїх мовців хоча б на письмі. Замість того, щоб витратити час і гроші на вивчення іберо-романської мови, латиноамериканці краще сконцентруються на англійській⁸. Варто також урахувати, що ситуація з викладанням у Латинській Америці є не настільки сприятливою, як у США, де умови також далекі від ідеалу. Більше того, ці країни не мають достатньої кількості людських і фінансових ресурсів для сприяння викладанню іноземних мов. Викладання французької зазнало значного спаду в Латинській Америці. Ураховуючи вищезазначені умови, успіх європейської моделі мультилінгвізму підлягає сумніву. За цією моделлю можна стверджувати, що можливою є лише адаптація систематичного перекладу офіційних текстів на основні офіційні мови⁹ регіону, тому що документи NAFTA вже складені трьома мовами (Федеральний Уряд Канади відповідальний за французьку версію). Розглядаючи це питання з точки зору ринкової галузі Америки, важко зрозуміти, які аргументи могли б переконати американців і латиноамериканців (особливо іспаномовних) систематично викладати дві

⁸ Що стосується країн-членів Спільного ринку Південної Америки викладання іспанської в Бразилії й португальської в інших країнах починалося дуже повільно, незважаючи на те що приватні школи хоча б частково покривали дефіцит державних шкіл. У Бразилії іспанську викладають скрізь, але це супроводжується надзвичайними складнощами, починаючи від набору необхідної кількості вчителів (див. *La diversité culturelle et les politiques linguistiques dans le monde*, Laval University, березень 2001; <http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/pdf/journees/Faulstich 2.pdf>); більше того, деякі аргентинські учні зацікавлені у вивченні португальської мови (<http://www.unidadenladiversidad.com/actualidad/actualidad ant/2000/junio00/actualidad ad280600 02.htm>).

⁹ Чи виконуватимуть переклад, наприклад, на мову гварані – офіційну мову Парагваю?

іноземні мови, зокрема це стосується французької, яка має замало шансів стати першою іноземною мовою, окрім, можливо, англомовної частини Канади. В інших випадках немає жодної підстави для того, щоб французька мова стала другою іноземною мовою; вона, як і сьогодні, може застосовуватися лише маленькою частиною еліти. Однак одне залишається незмінним: мовці французької мови, а також меншою мірою португальської (зважаючи на їх кількість) мають стежити за тим, щоб їх мови були наявними в закладах у майбутньому. Напередодні Саміту Америки (м. Квебек, квітень 2000) газети оголосили, що документи, складені під час перемовин Вільної зони торгівлі Америки (America Free Trade Zone – AFTZ), були лише англійською та іспанською, що підтверджує тезу Греддола (Graddol 1997) про те, що Америка може стати великою білінгвальною зоною для англійської та іспанської мов.

ЛІНГВІСТИЧНЕ МАЙБУТНЄ ПЛАНЕТИ: ЗМЕНШЕННЯ РІЗНОМАНІТТЯ АБО, НАВПАКИ, ФРАГМЕНТАЦІЯ ВЕЛИКИХ МОВ?

Дослідники не роблять довгострокових передбачень, тому що це може стати катастрофічним, як було показано (Guy Jucquois, 1999, n.1): «...чи могло б пощастити латинському провіснику, який жив на одному з сімох пагорбів більше двох із половиною тисяч років тому, уявити весь той успіх, який сьогодні має лише регіональна мова? Або ж декілька століть потому, як зробити так, щоб студент із Близького Сходу розумів внутрішню природу арамейської мови – великої міжнародної мови того часу, і, нарешті, що відповісти, якщо б він почав зневажливо заперечувати, що дві тисячі років потому цією мовою більше не розмовлятимуть, окрім декількох селищ північної Сирії?». Далі можна навести приклад англійської мови як «імперської мови» сьогодення, яка навіть і близько не була такою в 1066 р. після битви при Гастінгсі.

У 1952 р. Марсель Трудель і Фернанд Грен'є прогнозували, що через

півсторіччя Нью-Брансуїк буде провінцією, у якій більшість населення розмовлятиме французькою. Відсоток франкомовних сьогодні складає 38,3% (Société du parler français au Canada 1955, p. 57). Однак у 1996 р. відсоток людей від загальної кількості населення, які розмовляли французькою вдома, дорівнював лише 30,3%. Як зазначає Вільям Ф. Маккі, на конференції 1940 р. прогнозували, що французька мова в Америці не доживе до кінця ХХ ст. Слід відзначити, що демографи розрізняють слова «прогноз» (forecast) – частина науки й «передбачення» (prediction) – мистецтво, яке практикують послідовники Нострадамуса.

Однак навіть найвидатніші експерти можуть помилятися, коли справа стосується прогнозування. Треба лише згадати науково зумовлені думки Мейє про слов'янські мови, висловлені ним у книзі «Les langues dans l'Europe nouvelle», написаній в останні дні Першої світової війни: «...існує чехо-словацька лінгвістична група; і чеську мову можна розглядати як мову культури словацького народу. Є лише одна перешкода: угорська адміністрація... Словенські діалекти дуже важко відрізнити від їхніх сусідніх сербсько-хорватських мов, якими також розмовляють словенці; наразі існує така тенденція; словенська літературна мова є штучним витвором австрійської адміністрації, метою якої є розділення слов'ян... Загалом існують п'ять літературних слов'янських мов, які не можна плутати: російська, польська, чеська, сербсько-хорватська й болгарська» (Meillet 1918, с. 45-49).

Наприкінці ХХ ст. було запропоновано лінгвістичну карту слов'янських народів, яка суттєво відрізняється від тієї, що її запропонував Мейє. Однак незважаючи на всі потенційні небезпеки, деякі автори все ж таки зробили довгострокові передбачення, які будуть коротко описані тут. Якщо Греддол обмежується 2050 р., Хантінгтон є більш відважним.

Спочатку розглянемо англійську мову. Чи зможе вона утримати своє місце, коли Захід більше не контролюватиме світ, що, на думку Рамоне (Ramonet 1999, с. 28), уже не за горами? У звіті Греддола скоріше

прогнозується, що жодна мова не займатиме центральне місце, яке посідала англійська в кінці ХХ ст., а триумфальність Девіда Кристала (Crystal 1997) було аргументовано розкритиковано Робертом Філіпсоном (Phillipson 1999).

Як було зазначено Хантінгтоном (Huntington 1997а, с. 87), процес зміцнення сили Заходу був повільним та охопив період у чотири століття; спад його може бути настільки ж довгим. Західні мови, як, наприклад, англійська, ще мають яскраве майбутнє, незважаючи на його твердження. Через те що могутність Заходу щодо інших народів поступово знижується, застосування англійської та інших західних мов в інших суспільствах і для комунікації між ними також поступово зменшиться. Якщо колись у далекому майбутньому Китай відбере в Заході провідну позицію, англійську мову як мову *lingua franca* змінить китайська (Huntington 1996, с. 63).

Експансія мови й втрата нею домінуючої позиції є соціальними явищами, які відображають ступінь могутності. Зникнення мов завжди спричинене нелінгвістичними факторами, які є результатом збалансованості сил. У ситуації постійного бомбардування людина на вулиці думатиме не тільки про загрозу для середовища, а й про небезпеку для тварин і рослин планети. Однак більшість людей ніколи не чули про загрозу для великої кількості мов, якими наразі розмовляють на планеті: було підраховано, що 90% мов зникне або знаходиться на межі зникнення у ХХІ ст. (Krauss 1992, с. 7; Hagège 2000). Роланд Бретон також наголошує на суттєвому зменшенні мов, якими розмовляють в Африці.

На сьогодні в Індії існує близько 442 мов¹⁰, носіїв яких залишилося від одного до п'яти (Mehrotra 1999, с. 105). У звіті, опублікованому Міжнародним конгресом лінгвістів, який проводився університетом Лавалля (Robbins and Uhlenbeck 1991), стверджується ця думка. Ситуація

¹⁰ Це є скоріш питанням діалектів (різних мов, якщо висловлюватися офіційною термінологією), аніж мов у повному сенсі цього слова, спричиненим переписом в Індії, у якому є чітка різниця між рідною мовою й іншими, де зазначено, що в усій країні повноцінно функціонують менше 200 мов (Grant McConnell, приватна бесіда)

загострюється ще й тим, що більшість мов ще не була об'єктом детального дослідження лінгвістичного суспільства.

Не більше 5% від можливої загальної кількості мов (тобто близько 350) є більш-менш дослідженими, є посібники з граматики, двомовні словники, довідники тощо. Не більше 20% із них мають хоча б якийсь опис: частковий, застарілий, непрофесійний. І все ж таки, більшість із них відомі лише своїми назвами (Majewicz 1999-2000, с. 48).

Існує декілька протилежних думок дослідників, які становлять меншість. Девід Делбі не погоджується з ідеями Греддола про те, що суттєва кількість мов зникне протягом ХХІ ст.; на думку Делбі, сучасне лінгвістичне різноманіття є більшим, ніж уявляють собі лінгвісти (цілком може існувати 10000 мов замість 6000), а ступінь їх зникнення взагалі не був ще як слід визначений (British Council 1999, с. 10). Інші гадають, що такі великі мови, як англійська і французька, стануть жертвами під час плутанини звичаїв і мов. Джіліан Браун (Brown 1999, с. 30) – директор центру Research Centre for English and Applied Linguistics у Кембриджі вважає, що англійська мова все більше набуватиме локального відтінку, а Семюеля П. Хантінгтона (Huntington 1997а, с. 63) засмучує відсутність розуміння між мовцями, які розмовляють різними варіантами англійської. Сюзан Лафаж занепокоєна можливим занепадом французької мови¹¹.

Для підтримання взаєморозуміння й згуртованості франкомовних країн той варіант французької мови, який адаптований для усного й письмового спілкування, має також функціонувати та розповсюджуватися у процесі висококваліфікованого викладання для урівноваження сучасної тенденції диференціацій та неточностей. Чим більше французька мова стає розмовною в Африці, тим більше розповсюдженим цей варіант стає в усіх лінгвістичних галузях: вимові, морфології, синтаксисі, лексиці та семантиці (Lafage 1999, с. 168). Із такої точки зору викладання має стати частиною стратегії розповсюдження мови як рідної, другої або іноземної. Треба визнати, що такі

¹¹ Існує ще одне схоже дослідження (Chumbow and Bobda 2000, с. 57)

стратегії, як розповсюдження мови, що ми назвали геостратегією мови, включають у себе небагато мов. Більше того, поширення цього явища в міжнародних масштабах датується кінцем XIX ст., тобто моментом, коли з'явилися перші заклади розповсюдження мови (The Alliance Française з 1883 р., The Alliance Israélite Universelle з 1860 р.). Поширенням німецької мови займається Гьоте інститут (Goethe Institute), японської – Організація Японії (Japan Foundation), англійської – Британська Рада (British Council), протягом певного часу поширенням англійської мови займалася ще організація US Information Service. На думку Роберта Філіпсона (Phillipson 1994, с. 9), ніколи у світовій історії, окрім періоду з 1950 по 1970 рр., не було стільки витрачено на розповсюдження мови, як на англійську.

На противагу або паралельно до питання про зникнення мов є ще одна тема, якою займався Мейє, але яку, здається, забули сьогодні. Це уніфікація мов. Поряд із тим, як цивілізація стає більш об'єднаною, мови повинні виражати різні, але паралельні матеріальні речі, такі, які фактично є однаковими; концепти не відрізняються, на відміну від слів, за допомогою яких вони актуалізуються в мові; тож усі мови Європи мають бути, судячи з того, що вони виражають, точною копією одна одної (Meillet 1918, с. 11).

Для прикладу, незважаючи на порядок морфем, угорське *nemzet-köz-i* є калькуванням латинського *inter-nation-alis* (французьке, англійське слово *inter-nation-al*, іспанське – *inter-nacion-al* тощо), російська – *mezhdunarodnyj*; у свою чергу, французьке *souris*, іспанське *ratón*, італійське *topolino* і каталонське *ratolí* є дослівним перекладом англійського *computer mouse* (останній приклад ілюструє семантичне запозичення).

МОВНІ ПРОБЛЕМИ НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Чи можна вирішити мовні проблеми та проблеми спілкування в усьому світі за допомогою впровадження однієї або декількох мов ширшої

комунікації або ж засобами технологічних інновацій? Для детального дослідження цього питання треба звернутися до протоколів мовних семінарів, що їх було організовано університетом Хартворда та Єльським університетом у 1998 і 1999 рр. Далі ми розглянемо лише деякі аспекти.

Клод Пірон (Piron 1994, с. 23) вважає, що ідея про те, що мовні проблеми можна легко вирішити за допомогою розповсюдження англійської мови або за допомогою електронних медіа, або за допомогою викладання, абсолютно не відповідає реальності. Це міф. Прокоментуємо три ідеї, запропоновані Піроном. Ми не дуже покладаємося на його вирішення проблеми за допомогою есперанто, тому що це не видається нам реалістичним на сьогодні, незважаючи на ґрунтовні пояснення, які він наводить. Більше того, ситуацію можна пояснити таким чином: ані універсальний мультилінгвізм, ані панівний світовий монолінгвізм не можуть задовольнити комунікативні потреби й культурну ідентичність. Реальна відповідь полягає в допоміжній міжнародній мові (Flochon 2000, р. 111). До тези про есперанто можна додати ще один аргумент (Majewicz 1999 – 2000): ціна вирішення проблем спілкування також містить моральний аспект (наприклад, величезні витрати на усний та письмовий переклад в ЄС, де всі промови на щомісячних засіданнях парламенту мають бути перекладені на всі офіційні мови), тому що мільйони людей сучасного світу живуть у злиднях і вмирають від голоду. Однак до цього необхідно ще додати такі важливі нюанси: не всі дискусії регулярних засідань закладів ЄС та не всі документи регулярно перекладаються всіма мовами, тому що кожний заклад прийняв для себе більш гнучку політику, яка полягає у використанні лише двох або трьох мов; більше того, підраховано, що витрати на мультилінгвізм складають лише 0,2% загального бюджету ЄС (Ів Гамб'є, приватна бесіда). Як зазначив Ів Гамб'є на секційному засіданні під час конференції «Cultural Diversity and Language Policies in the World», яка відбувалася в університеті Лавалю (24 – 25 березня 2001 р.), усі витрати, пов'язані з мультилінгвізмом, у багатьох закладах дорівнюють витратам

на дві чашки кави для європейця на рік, а щорічні витрати на перекладацькі послуги Європейської Комісії дорівнюють щоденним витратам часів війни у Перській затоці в 1991 р.

- Перше вирішення: поширення англійської. Англійська є найменш адаптованою до потреб міжнародного суспільства мовою, зазначає Клод Пірон (Piron 1994, с. 90), що пов'язано з цілий рядом причин: ідіосинкразією, нечіткою граматиною, слабкою фонетикою, громіздким вокабуляром. Він додає, що вибір другої або іноземної мови не обумовлений розумними підставами. Китайська мова має просту граматику, і її можна було б обирати, якщо б не її письмо та фонетика. На думку Пірона, вибір індонезійської/малайської мови є більш розумним, ніж вибір англійської. З одного боку, можна подумати, що есперанто може слугувати міжнародною мовою, що допомогло б підтримувати та розвивати національні мови й культури. У 1920 р. Генеральний секретар Ліги Націй розглядав можливість адаптування есперанто як робочої мови; країна, яка більше за всіх виступала проти цього проекту, – це та, яка сьогодні стала чемпіоном у світовому культурному різноманітті (Piron 1994, с. 162; Tonkin 2001, с. 273).
- Друге вирішення: технології. Важко повірити в те, що технології допоможуть вирішити лінгвістичні проблеми світу за короткий або навіть довгий час (Schneider 2000). Як зазначив учасник Хартфордської конференції «Language in the twenty-first century» (1998 р.), тільки фанати «Зоряних війн» або «Зоряного шляху» можуть повірити в це рішення... Наші персональні комп'ютери не замінять завтра клони R2D2 (дроїд із «Зоряних війн»). Автоматичний переклад усе ще має багато недоліків, які, на щастя, уже не стосуються семантики. Навіть при найкращому сценарії людина вимушена втручатися й корегувати переклад, виконаний машиною. Представник перекладацької служби Європейської Комісії зазначив, що після періоду ейфорії самі комп'ютерні гуру вимушені визнати,

що професійний перекладач має відредагувати перекладений машиною текст перш, ніж його пересилати (Heynold 2000, с. 103). Наразі ведеться робота з «контрольованими мовами» для якомога більшого полегшення тексту, який треба перекласти. У Канаді автоматизований переклад бюлетенів погоди, який вважається успішним, надійний на 93%, незважаючи на те, що предмет є доволі специфічним, а лексика повторюється. На думку Клода Пірона (Piron 1994, с. 127), зазвичай перекладач витрачає 90% свого часу на вирішення складнощів, які зустрічаються в 10 – 15% тексту, і додає до цього, що всі дослідження автоматизованого перекладу на 85 – 90% складаються з аспектів, які не спричиняють складнощів для професіоналів.

- Третє вирішення: викладання. Багато чого залежить від викладання, від якого очікують вирішення мовних проблем світу. В останні роки часто актуальним є питання про необхідність упровадження в Європі обов'язкового викладання двох іноземних мов, як в Америці, хоча б на середньому рівні (відзначимо, що Індія ввела схожу політику – «формулу трьох мов»). Крім того, було запропоновано починати викладання другої або іноземної мови в ранньому віці. Ця пропозиція ускладнюється декількома чинниками: нестача вчителів, недостатньо освічені вчителі, недостатній бюджет, нестача навчальних посібників і методів, які адаптовані для конкретної ситуації тощо. У Європі було дуже багато зроблено для поширення цієї позиції, і тому варто взяти за приклад ситуацію найрозвиненішої країни регіону – Німеччини.

Менше 5% учнів, які навчаються за загальною програмою, вивчають французьку як першу іноземну мову, а 94% – англійську. Близько 95% учнів вивчають англійську як першу, другу або іноземну мову, а французьку – 25%... З 12 мільйонів учнів Німеччини близько 40000 вивчають іспанську мову, 1200 – італійську, 211000 – російську, 1000 – турецьку, 6400 – іншу іноземну мову (Olbert 1996, с. 94). Однак варто звернути увагу на розповсюдження англійської мови на вищих рівнях освіти не тільки

в Європі, а й у світі (Bollag 2000). Для того щоб отримати більш повне уявлення про функціонування англійської як мови викладання в європейських університетах, варто звернутися до результатів іншого дослідження (Ammon and McConnell 2002).

Ми вже розглядали проблеми, пов'язані з викладанням французької в Африці. У звіті Греддола також указано, що існує нестача кваліфікованого персоналу для викладання англійської в ранньому віці. На момент приєднання до угоди NAFTA викладання іноземних мов в Америці дуже далеке від ідеалу. На всіх рівнях викладання в США було витрачено два мільярди доларів на викладання іноземних мов у 1990-х, що в шість разів більше, ніж у Швейцарії¹². Можна додати, що викладання іноземних мов не є кращим у Латинській Америці, тому що в цих країнах немає необхідних людських і фінансових ресурсів для сприяння викладанню іноземних мов. Більше того, у багатьох країнах, незважаючи на десятилітні програми, система викладання не в змозі готувати достатню кількість випускників, які могли б вільно читати й розмовляти іноземною мовою. До цього необхідно додати ще один важливий аспект: безграмотність, яка продовжує розповсюджуватися світом, навіть у розвинених країнах. У 1990 р. було визначено, що близько третини населення світу є безграмотним. У своєму звіті, присвяченому безграмотності, Ален Бентолїла (Bentolila 1997) доходить висновку, що один із трьох учнів Франції є безграмотним після 10–12-літнього навчання в школі. У Квебеці 24% дорослого населення важко читати текст, який є трохи ускладненим, а безграмотність у сфері бізнесу обходиться в 1,2 мільярди доларів. Сподівання організації UNESCO, висловлені в 1950-х роках, не були реалізовані¹³. Якщо викладання рідної мови виявляє стільки недоліків, як можна розраховувати на вкладання коштів у викладання іноземної мови, не кажучи вже про другу іноземну мову?

У заключному акті конференції *Helsinki Conference on Security and Co-*

¹² Підрахунок був представлений Франсуа Гріном, Женевський університет, на конференції “Languages in the twenty-first century” (Університет Хартфорду, 1998 р.)

¹³ Лекція Андре Табуре-Келлера, професора Університету Страсбурга, 14 травня 1998 р.

operation in Europe задекларовано намір держав, які брали в ній участь. Для заохочення вивчення іноземних мов як важливого засобу поширення комунікації між народами для кращого ознайомлення з культурою кожної країни, а також для зміцнення міжнародного співробітництва; для стимулювання, у межах їх компетенції, подальший розвиток і покращання викладання іноземних мов, а також для урізноманітнення вибору мов, які викладають на різних рівнях, приділяючи при цьому достатню увагу менш розповсюдженим мовам, які вивчаються (CSCE Завершальний акт, Гельсінкі, 1 серпня 1975 р.; Режим доступу: <http://www.hri.org/docs/Helsinki75.html#H3.45>).

Ніщо не вказує на те, що в цьому напрямі було досягнуто певного успіху, і ще менше прогресу спостерігається в дослідженні мов, які є менш розповсюдженими або популярними. У цій галузі, здається, більше слів, ніж реальних результатів.

Бібліографічні посилання

1. Allen, Jeffrey 2000, 'Giving the machine equal time,' *Language International* 12: 24–25.
2. Ammon, Ulrich and McConnell, Grant D. 2000, *English as a European Academic Language: A Survey of its Use in Teaching*, *Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft* 48, Frankfurt am Main, Lang.
3. Balibar, Renée and Laporte, Dominique 1974, *Le français national, politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Paris, Hachette.
4. Barnwell, David 1999–2000, 'Some aspects of the current state of foreign language education in the United States,' *Teangeolas (Journal of the Linguistics Institute of Ireland)*: 38–39 and 16–28.
5. Bentolila, Alain 1997, *L'illettrisme en France: Bilan, analyse et propositions: Rapport de mission `a l'intention du président de la République*, Unpublished manuscript.
6. Bollag, Burton 2000, 'The new Latin: English dominates in academe,' *The Chronicle of Higher Education* 47: 73–77.
7. Bouchard, Pierre 1999, 'Les langues en contact dans un contexte de changement,' in Pierre Bouchard (ed.), *Langues et mutation identitaires et sociales*, Actes du colloque tenu les 12 et 13 mai 1998 dans le cadre du 66e Congrès de l'AFCAS, Montréal, Office de la langue française.

8. British Council 1997, Global English Newsletter, no. 1, The English Company (UK) Ltd.
9. British Council 1999, Global English Newsletter, no. 5, The English Company (UK) Ltd.
10. Brod, Richard and Huber, Bettina J. 1997, 'Foreign language enrollments in United States institutions of higher education,' *ADFL Bulletin* 28: 55–61.
11. Brown, Gillian 1999, 'English,' *Cambridge Alumni Magazine* 28: 30.
12. Calvet, Louis-Jean 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
13. Chumbow, Beban Sammy and Bobda, Augustin Simo 2000, 'French in West Africa: A sociolinguistic perspective,' *International Journal of the Sociology of Language* 141: 39–60.
14. CILF (Conseil international de la langue française) 1999, *Une politique mondiale de la langue française*, Château de la Bûcherie, Paris, Conseil international de la langue française.
15. Compagnon, Antoine 1999, 'Pourquoi le français devient une langue comme les autres,' *Le Débat* (March–April): 95–105.
16. Crystal, David 1997, *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
17. Flochon, Bruno 2000, 'L'espéranto,' *Panoramiques* 48: 107–111.
18. Graddol, David 1997, *The Future of English?*, London, The British Council.
19. Guédon, Jean-Claude 1995, 'L'effet Internet,' in *Langue française et réseaux globaux*, Conférence d'ouverture de la xvie Biennale de la langue française, Bucharest.
20. Hagège, Claude 2000, *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.
21. Haut Conseil de la Francophonie 1999, *Etat de la Francophonie dans le monde*, Paris, La documentation française.
22. Heynold, Christian 2000, 'L'Union européenne: Jardin d'Eden ou tour de Babel?' *Panoramiques* 48: 100–106.
23. Huntington, Samuel P. 1996, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon and Schuster.
24. Huntington, Samuel P. 1997, *Le choc des civilisations*, Paris, ' Editions Odile Jacob (French version of *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon and Schuster, 1996).
25. Johnstone, Richard 2000, 'Research on language teaching and learning: 1999,' *Language Teaching* 33: 141–162.
26. Jordan, David K. 1998, 'Person-reason yin vs. the unicode consortium,' communication at the conference *Language in the twenty-first century*, University of Hartford, May.
27. Jucquois, Guy 1999, 'De quelques paradoxes dans l'usage et dans les politiques des langues,' in *La gestion du plurilinguisme et des langues nationales dans un context de mondialisation*, Actes du Séminaire de Québec, Québec, Conseil de la langue française, pp. 67–98.
28. Krauss, Michael 1992, 'The world's languages in crisis,' *Language* 68: 7–9.
29. Lafage, Suzanne 1999, 'Le français en Afrique Noire à l'aube de l'an 2000: '

- Eléments de problématique,' in *Le français en Afrique* (Revue du Réseau des Observatoires du français contemporain en Afrique) 13: 163–171.
30. Le Devoir 1997, 'It y a l'anglais et puis les autres,' May, p. B-7.
 31. Lockwood, Rose 1999, 'You snooze, you lose,' *Language International* August: 12–14.
 32. Majewicz, Alfred F. 1999–2000, 'Languages and language policies in the EU: haphazard views from outside,' *Teangeolas* (Journal of the Linguistics Institute of Ireland) 38–39 and 48–51.
 33. Martel, Angéline 1995a, 'Français langue seconde, anglais langue seconde et langues étrangères: Un portrait de famille québécoise,' *AQEFLS* 16: 7–15.
 34. Martel, Angéline 1995b, 'Internationalisation et langues: Les universités du Québec 1990–1993,' *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL* 17: 61–85.
 35. Martel, Angéline 1997, 'Quelques matériaux socioéconomiques dans l'architecture des représentations en langues secondes et étrangères,' in Marinette Matthey (ed.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP ' Editeur, pp. 161–166.
 36. Maurais, Jacques 1999, *La qualité de la langue: un projet de société*, Québec, Conseil de la langue française.
 37. Mehrotra, Raja Ram 1999, 'Endangered Languages in India,' *International Journal of the Sociology of Language* 140: 105–114.
 38. Meillet, Antoine 1918, *Les langues dans l'Europe nouvelle*, Paris, Payot.
 39. Olbert, Jürgend 1996, Intervention, in Michèle Letzelter and Franz-Joseph Meißner (eds.), *L'enseignement de deux langues partenaires*, Actes du Congrès de Tours, vol. 1, 31/X-4/XI/1996, Tübingen, Gunter Narr, p. 94.
 40. Phillipson, Robert 1994, 'English language spread policy,' *International Journal of the Sociology of Language* 107: 7–24.
 41. Phillipson, Robert 1999, 'Voice in global English: Unheard chords in crystal loud and clear,' *Applied Linguistics* 20: 265–276.
 42. Piron, Claude 1994, *Le défi des langues*, Paris, L'Harmattan.
 43. Ramonet, Ignacio 1999, *Géopolitique du chaos*, Paris, Gallimard, Coll. Folio Actuel, number 67.
 44. Robins, Robert H. and Uhlenbeck, Eugenius (eds.) 1991, *Endangered Languages*, Published with the authority of the Permanent International Committee of Linguists, Part of 'Diogenes Library', Oxford and New York, Berg.
 45. Schneider, Thomas 2000, 'Stop the presses: Why the Web has not changed machine translation,' *Language International* 12: 22–24.

ГЕОСТРАТЕГІЇ ІНТЕРЛІНГВІЗМУ

Марк Фетс

Починаючи з кінця XV ст., коли від друкарської машинки засоби лінгвістичної стандартизації перейшли до рук центристських правителів (Ilich 1981; 1983), у галузі мовної політики й планування домінувало те, що називалося політстратегіями мов (*politicostrategies of languages*). Розвиваючись у тандемі з теоріями нації й держави (Anderson 1983), лінгвістичні політстратегії були спрямовані на зміцнення тенденції використання єдиної мови в органах суспільної адміністрації й освіти або по всій території країни, або в окреслених внутрішніх кордонах. Через те, що процес модернізації охопив XX ст., вносячи в нього періоди турбулентних глобальних змін, політстратегії мови продовжували відстоювати старі національні лінгвістичні монополії й намагалися впровадити нові засобами масовості, положення й планування засвоєння (Cooper 1989).

Однак насправді ці «політстратегії мов» більше не є адекватними інструментами національної або суспільної політики. Упродовж останніх десятиліть XX ст. нові мови могли наздогнати лідерів – англійську, французьку й німецьку, якщо враховувати їх інтегрованість у сучасну індустріальну економіку та всі стандартизовані текстові комунікативні практики, що її супроводжують (Smith 1990). Однак із того часу відбулося чимало змін. Національні економічні системи стали більш інтегрованими в систему глобальної економіки; гроші та співробітники стали набагато мобільнішими, а швидкість технологічних змін неймовірно збільшилася. Унаслідок цього кожне мовне суспільство стало більше зацікавленим у своєму місці в «динамічній світовій системі мов», яка характеризується суттєвими відмінностями у своєму статусі й особливостями функціонування (de Swaan 1988a; 1988b).

Майбутня еволюція цієї системи частково залежить від інших засобів,

які використовуються для передачі інформації та ідей через мовні кордони: вони включають посередництво людських або електронних перекладачів, широко розповсюджений плюрилінгвізм, а також поширення мов *lingua franca*: мов, які мають могутню політичну й економічну основу (англійська мова), або ж «спланованих» міжнародних мов (мова есперанто). У ранніх публікаціях Пул і Фетлз (Pool and Fettes 1998) висловлювали думку, що всі ці засоби можуть сприяти перетворенню світу на такий, який буде характеризуватися високим рівнем лінгвістичного різноманіття, інтеграції, ефективності та самодостатності, іншими словами – на інтерлінгвальний світ. На жаль, дослідження та ідеї, що розроблялися в цій галузі до сьогодні, в основному були сконцентровані на думках захисників, розробників та практиків кожного окремого підходу: ті, хто займається темою «світова англійська», мають небагато часу на тих, хто досліджує есперанто; захисники «плюрилінгвізму» не працюють з тими, хто працює над темою «сучасних технологій», а професійні «мовні брокери» не мають жодного бажання виходити за межі своєї галузі.

Усе ж таки, так само, як «політстратегії» дають шлях «геостратегіям мов», так і захист локальних інтересів стає нерозривно пов'язаним із визначенням та підтриманням певної ніші у світовій лінгвістичній екосистемі. Ті, хто працює над розробкою освітньої політики, повинні розуміти потенційний вплив цих різних інтерлінгвальних ідей і технологій окремо чи в сукупності на всю систему або окремі суспільства в ній. Політстратегічна ера привела до різко ієрархічного розподілу лінгвістичних навичок і мовних ресурсів як у межах однієї країни, так і між країнами. Національні еліти, наприклад, зазвичай мають абсолютно не такий лінгвістичний профіль, як мешканці селищ або представники робочого класу; ці національні профілі, у свою чергу, є абсолютно різними в промислових країнах та в колишніх колоніях Півдня; а серед самих мов діапазон коливається від системи взаємопов'язаних варіантів, відомих як стандартна англійська мова, що наразі займає безпрецедентну й унікальну кількість ніш

у світовій лінгвістичній системі, до багатьох усних локальних мов, які сьогодні зазнають суттєвого спаду. Шалена нерівноправність і двозначна самодостатність цієї системи відображають, на нашу думку, «законодавчий імпульс» сучасності, призводячи до того, що політстратегії плутають інтеграцію з асиміляцією, а ефективність – із механізацією (Bauman 1987; 1992). Інтерленгвізм пропонує альтернативний погляд.

ПЛЮРИЛІНГВІЗМ І СВІТОВА АНГЛІЙСЬКА

Перша інтерлінгвальна ідея була такою: плюрилінгвізм – світ, у якому знання великої кількості мов є таким же нормальним, як знання великої кількості людей, може бути інтерлінгвальним світом. Якщо досягнення методології викладання мов буде виявлено й розповсюджено і якщо мультилінгвальну компетенцію будуть цінити всюди, то люди, які мали спілкуватися, долаючи мовні бар'єри, матимуть та легко розвиватимуть у собі цю здібність (Pool and Fettes 1998, с. 2). Варіація цієї ідеї, яку можна назвати «елітним плюрилінгвізмом», довго була домінуючою в промислових країнах, особливо маленьких. Навіть там, де викладання іноземної мови є розповсюдженим або навіть обов'язковим у національному навчальному плані, існує безумовне сприйняття ідеї про те, що лише меншості людей необхідно набути функціонального плюрилінгвізму; і навіть у тих країнах, де більшість населення розмовляє іншими мовами, існує мовчазна відмова вважати їх рідні мови лінгвістичними ресурсами, тому що той, хто є плюрилінгвальним, цінується вище за того, хто має лінгвістичну компетенцію. Тільки в поодиноких випадках, як, наприклад, у Люксембурзі, індивідуальний плюрилінгвізм став показником національної ідентичності, і три мови (летсбурзька, французька й німецька) самі окреслюють межі свого функціонування. Розповсюджена плюрилінгвальна компетенція у функціонально еквівалентних мовах, яку можна назвати «цивільним плюрилінгвізмом», є не більше, ніж ідеєю.

Однак ідеї мають силу. На сьогодні Європейський Союз (ЄС) лише

сформулював універсальну мету індивідуальної компетенції у трьох мовах, не докладаючи зусиль для того, щоб перетворити її на реальність (Labrie 1993). Однак, якщо б вона стала загальноприйнятою ідеєю, то могла б сприяти суттєвим змінам національних систем освіти, на рівні з моделлю Європейської школи (European School model) або іншими експериментами в мультилінгвальній і мультикультурній освіті (Skutnabb-Kangas 1995). Для того, щоб перейти до засвоєння великих мов, від студентів могли б вимагати обирати велику й маленьку мову на додаток до своєї рідної. Деякі версії цієї системи могли включати європейські регіональні мови або мови меншин, інші могли б містити мови іммігрантів або іноземні мови. Однак різноманіття освітніх і політичних можливостей здається більш обмеженим завдяки спадщині політстратегічної ери й розповсюдженню конкурентної інтерлінгвальної ідеї: світової англійської. Пул і Фетс так підсумували цей концепт: «Світова англійська – найбільш розповсюджена мова сьогодення. Англійська мова спроможна зробити світ інтерлінгвальним, ставши настільки добре інтегрованою в освітні й соціальні системи по всьому світові, що буде доступною за мінімальні кошти. Одним із варіантів світової англійської мови є унілінгвізм; однак, якщо б більшість людей світу мали мотивацію продовжувати розвивати свої автохтонні мови і якщо б усі витрачені матеріальні й соціальні кошти були компенсовані, англійська мова могла б стати другою рідною мовою, виходячи за межі, але співіснуючи при цьому з іншими мовами (Pool and Fettes 1998, с. 2)».

Теорії про світову англійську мову й плюрилінгвізм з'явилися в політстратегічну еру, але перша знаходилась під впливом інтелектуальних і національних традицій США, і це надає їй особливої привабливості, яку іншій теорії так і не вдалося набути. Там, де плюрилінгвізм асоціюється з національними культурами й «високим» стилем комунікації, світова англійська асоціюється з інтернаціональними силами ринку й популярним, «демократичним» стилем (Dasgupta 1987). Більше того, наскільки б складними не були лінгвістичні й соціальні реалії, що покладені в основу

світової англійської, її ідея є дуже простою. В еру, коли візуальними доказами глобалізації все ще є прилавок із безалкогольними напоями або телевізор, англійська мова є актуальним «мовним брендом» серед інших мов. І її прихильники мають певні переваги: англійська мова є обов'язковою вимогою для прийому на роботу по всьому світові, вона домінує у програмах супутникового телебачення тощо (Crystal 1997; Graddol 1997).

Ці дві інтерлінгвальні ідеї вступають у відкрите суперництво в національних освітніх системах. Обидві пропонують радикальні реформи усталеним бюрократичним нормам і педагогічним культурам, реформи, які вимагають тривалої політичної відданості для того, щоб досягти успіху. Хоча плюрилінгвізм може, на перший погляд, здатися більш складним і тому важким для впровадження, однорідність світової англійської фактично може спричинити серйозніші проблеми, наприклад у процесі стажування великої кількості вчителів у мові, яка далека від місцевих або регіональних мов (зокрема європейські країни, які пристосовують модель світової англійської – скандинавські країни й Нідерланди – є лінгвістично й культурно найближчими до англосаксонського світу). У галузі політики рух країн у напрямі децентралізації на рівні держави й регіоналізації на міжнародному рівні також сприятиме плюрилінгвізму. У цьому випадку англійська мова може зберегти свій особливий статус мови, яка функціонує тоді, коли національних або регіональних мови не достатньо. Ця функція може бути надзвичайно важливою в деяких типах транснаціональних заходів, але не дуже корисною у процесі економічної й культурної діяльності більшості людей.

На основі вищесказаного робимо висновок, що та ніша, яку займає англійська мова у світовій економіці, популярній культурі й у більшості національних освітніх систем, не розшириться до такого рівня, якого потребує світова англійська. Однак ця ідея продовжуватиме впливати на національні й регіональні геостратегії, тому навіть там, де плюрилінгвізм уважався ідеалом, у реальності все може бути абсолютно по-іншому.

У Європі найбільш можливим результатом цього процесу може стати поєднання «елітного плюрилінгвізму» з тим, що можна назвати «англійською споживача»: активне володіння одних людей декількома мовами й пасивне, обмежене володіння інших людей англійської мовою. Цей тренд повторюється в будь-яких інших регіонах світу, тому що національні й регіональні мови також «заходять» в економічні, технологічні й культурні ніші, де була англійська мова (Graddol 1997). На жаль, такий компроміс, який був би непоганим для існуючих освітніх систем і практик, у недалекому майбутньому втрачатиме свої стандарти різноманіття, інтеграції й рівноправ'я, що передбачаються двома моделями.

МОВНІ БРОКЕРИ Й ТЕХНОЛОГІЗМ

У той час, як плюрилінгвізм і світова англійська базуються на персональній компетенції у двох або більше мовах, монолінгвали також здатні спілкуватися, незважаючи на мовні бар'єри, поки вони мають необхідні для цього засоби. Упродовж століття або навіть довше лінгвістичні політстратегії сприяли зростанню «мовних індустрій», які обслуговують монолінгвальні народи, а також таку інтерлінгвальну теорію: мовні брокери: професійні перекладачі усних і письмових текстів можуть зробити світ інтерлінгвальним, дозволяючи людям, які не мають спільної мови, успішно спілкуватися між собою, незважаючи на їх різний досвід і вірування. Якщо б належні умови для такої роботи стали нормою, а кваліфікованих перекладачів усних і письмових текстів було достатньо, вони могли б допомогти людям розробити власні мови, що допомагали б їм вільно спілкуватися інтерлінгвально й не думати про те, що треба вчити якусь розповсюджену мову (Pool and Fettes 1998, с. 2).

Політичні аспекти мовного брокерства найбільш помітні в таких мультинаціональних закладах, як Ліга Націй, Організація Об'єднаних Націй і Європейський Союз, де рівноправне функціонування робочих мов є об'єктом постійних суперечок (Lapenna 1969a; 1969b; Tonkin 1996).

Насправді, усі три організації впродовж своєї історії дотримувалися елітного плюралізму як допоміжного засобу мовних послуг: якщо б усі представники або технічні експерти наполягали на використанні лише своєї «офіційної» мови, то вся система прийшла б у занепад. Так уже повелося, що лише мовці англійської зазвичай сприймають за належне право користуватися своєю мовою в усіх ситуаціях (Pearl 1996).

Для того, щоб мовні брокери могли поширювати високі рівні різноманіття, інтеграції й рівноправ'я, що є вимогою інтерлінгвізму, їх послуги мають стати ефективнішими й доступнішими. Ідея інтерлінгвізму щодо цього така: технологізм: винаходи могли б допомогти у вирішенні певних невідповідностей інтерлінгвізму. Якби складності граматики, семантики й комунікативної стратегії стали зрозумілими та кодифікованими, то мовні бар'єри зникли б, що сприяло б появі повністю автоматизованого перекладу між світовими мовами, або були витіснені новітніми, автоматизованими нелінгвальними чи панлінгвальними засобами комунікації (Pool and Fettes 1998, с. 2).

Перш ніж були запроваджені високошвидкісні настільні комп'ютери та Інтернет-зв'язок, машинний переклад і мультилінгвальне програмне обладнання існували головним чином як спеціалізовані й дорогі послуги, що їх використовували великі корпорації й уряди. На сьогодні в режимі онлайн доступна можливість виконання необробленого перекладу між основними мовами, мультилінгвальні функції вбудовані в таке провідне програмне забезпечення, як Microsoft Office 2000, а Інтернет рухається в напрямі сумісності з усіма письмовими мовами світу. Водночас внутрішнє оцінювання потенціалу мультилінгвальної технології стало більш об'єктивним (Zaenen 1996). Наразі вважається, що «повністю автоматизований переклад» вимагає штучного інтелекту, що є надзвичайно далекою метою (Melby and Warner 1995). На сьогодні більше уваги приділяють розробці «контрольованих мов» для спеціальних цілей, у той час, як пошуки шляхів миттєвого перекладу неформального, спонтанного

мовлення були тимчасово призупинені.

Поєднання людського й машинного перекладу дозволяє наблизитися, хоча б у певних обставинах, до інтерлінгвального ідеалу. Як і Мінако О'Хеген (Minako O'Hagan 1996), ми називаємо це «ідеєю телеперекладу». Її ідея полягає в тому, що надзвичайне зростання засобів телекомунікації створює як безпрецедентну потребу в мовних послугах, так і нові засоби надання цих послуг. Взаємозв'язок перекладачів світу з фахівцями різних галузей, інтелектуальними мультилінгвальними базами даних, системами машинного перекладу й провайдерами телекомунікаційних послуг сприятиме тому, що невдовзі «мовні брокери» стануть доступними в будь-який час, у будь-якому куточку планети, а ціна їх послуг буде прийнятною для представників маленького бізнесу й навіть для індивідуальних користувачів. Телепереклад не ліквідує мовні кордони, але суттєво зменшить їх, хоча б тих мов, які здатні брати участь у цій технологічній революції. Уже можна спрогнозувати той час, коли, наприклад, недоліки публікації статті або бази даних національних мов менших індустріалізованих країн повністю зникнуть, тому що анотації й рекомендації будуть доступні різним мовам індустріалізованого світу, а високоякісні, фінансово доступні переклади можна буде отримати за вимогою.

Ключове питання полягає в тому, наскільки вплине ця революція на мовну ієрархію. Телепереклад керується ринком і частково залежить від мовних переваг: чи він буде корисним для сотень або тисяч мов, чи ж лише для дюжини. Відповідь на це питання, як і у випадку з плюрилінгвізмом, залежить від політичних інтересів й економічних обставин. Якщо б телепереклад уважався базовою послугою – поширенням «права на спілкування» (MacBride et al. 1980) – тоді б національні уряди й міжнародні заклади могли б гарантувати забезпечення певного рівня інфраструктури й послуг із великої кількості мов, навіть якщо б було запропоновано набагато більше високоякісних послуг із великих мов. З іншого боку, телепереклад може залишитися бізнес-орієнтованою галуззю

й бути доступним лише в межах тих небагатьох мов, які вже зайняли ключові позиції у сфері національної економіки країн. Не можна недооцінювати проблеми з коштами, якими супроводжується розвиток вишуканих мовних інструментів, підготовку висококваліфікованих мовних брокерів у галузі місцевих або усних мов, а також складність упровадження таких послуг у мовні суспільства, які традиційно задовольняли свої мовні потреби іншими засобами.

Однак навіть при найменш радикальному сценарії телепереклад послабить прагнення елітного плуралінгвізму до інтерлінгвальної ідеї: витрати часу й енергії на досягнення обмеженого володіння декількома стандартними мовами розглядатиметься як таке, що важко досягти, і таке, що є дорожчим за високопрофесійні послуги. Щоправда, цей розвиток міг би посилити рівень вивчення світової англійської, тому що ті, хто хоче мати активну білінгвальну компетенцію, намагаються опанувати найрозповсюдженішу мову; усе ж таки переклад з англійської та навпаки є більш привабливим ринком для мовних технологій, що означає, що маргінальні переваги вивчення англійської зменшуються швидше, ніж переваги інших мов. Це може мати особливе значення для мовців китайської, японської, корейської, тайської та інших азійських мов, для яких опанування англійської мови є найбільш дорогим. Розповсюджуючись азійським регіоном, телепереклад може поступово знизити функціонування англійської і, як наслідок, віру у світову англійську мову як інтерлінгвальну ідею. Чи відкриється тоді регіональний ідеал міського інтерлінгвізму? Навіть якщо так, особливості традиційних освітніх структур і ринкові сили обмежать вивчення мови й мовне брокерство до такого рівня, який уже не відповідатиме інтерлінгвальній ідеї.

ЕСПЕРАНТИЗМ І МОВНА ЕКОЛОГІЯ

Найбільша розбіжність між ідеалом і реальністю спостерігається в п'ятій інтерлінгвальній ідеї, яку ми характеризуємо як есперантизм:

створена мова (не обов'язково сама мова есперанто), розроблена як світова допоміжна мова, яку можна опанувати без великих витрат та яка здатна зробити світ інтерлінгвальним. Якщо використання такої мови стало б загальноприйнятим у процесі транслінгвальної комунікації, «тягар» лінгвістичної акомодатії став би маленьким і однаковим для всіх. Якби мова набула статусу допоміжної, білінгвізм став би майже універсальним явищем (Pool and Fettes 1998, с. 2).

Мова есперанто є живою реальністю для суспільства, що її застосовує та наголошує на її життєздатності, базуючись на власному досвіді. Із позиції якості докази цього в них існують: у суспільстві, яке розмовляє мовою есперанто, і справді помітний високий рівень лінгвістичного різноманіття, інтеграції, рівноправ'я та ефективності – усе те, чого вимагає інтерлінгвізм (Piron 1994; Fettes and Bolduc 1998). Із погляду кількості, на жаль, докази є не настільки переконливими. На сьогодні асоціація «The Universal Esperanto Association» нараховує трохи більше 7000 членів і менше 20000 у своїх філіалах; якщо б це становило лише 20% активних користувачів мови есперанто (а саме такої думки я дотримуюсь), остаточна цифра дорівнюватиме менше 150000 або одна людина на 40000 світового населення. Безперечно, такі розрахунки не можна порівнювати з розповсюдженням плюрилінгвальних індивідуумів світом, користувачів англійської як другої мови, а також користувачів текстів, перекладених людиною або машиною.

Хоча існує велика кількість чинників, які треба враховувати при поясненні обмеженого схвалення мови есперанто, те, що справді відрізняє її від інших чотирьох інтерлінгвальних ідей – це її несумісність із політстратегічним мисленням. Плюрилінгвізм, світова англійська мова, мовні брокери й технології були спричинені зусиллями держави поєднати національний монолінгвізм із міжнародною торгівлею й дипломатією; усі вони виражають ієрархічну нерівність, намагаючись виділити представників еліти із загальної маси та показати вищість багатих над бідними. Есперантизм виник на противагу цим трендам: він починався

як заклик до справедливого ставлення до менш привілейованих мовних груп, а також розвивався, щоб задовольняти потреби щодо егалітарного, транснаціонального суспільства індивідуумів. Унаслідок цього його соціолінгвістичний профіль відрізняється від профілю національних мов і мов меншин, питання про які порушують ті, хто створює політику. Навіть у тих країнах і міжнародних організаціях, де асоціації мови есперанто вже отримали офіційне схвалення й підтримку своїх заходів, сама мова есперанто ніколи не розглядалася як така, що є релевантною до політстратегічних пріоритетів сьогодення (Fettes 1997).

Унаслідок цього виникає питання: чи може це змінити геостратегічну еру й що може спричинити реалістична версія есперантизму? Що стосується інших інтерлінгвальних ідей, немає прямого еволюційного шляху переходу від сучасної системи світових мов до есперантизму в його чистій формі. У світі, де плюрилінгвізм залишається привілеєм національних еліт, світова англійська мова пов'язана зі світовою культурою споживання, а телепереклад орієнтується на потреби індустріальних економік, інтерлінгвальна ніша має надзвичайний потенціал для зростання. Геостратегіям найбільших і найбагатших мов, можливо, приділятимуть менше уваги, але в подальшому у структурі мовної ієрархії вони можуть стати об'єктом серйозних обговорень як елемента колективної геостратегії, що поєднує п'ять інтерлінгвальних ідей.

Загальну геостратегію можна назвати «мовною екологією». Вона являє собою стратегію, розроблену не для того, щоб нав'язувати якусь одну мову або варіант мови замість іншого, як у політстратегічних підходах, а для того, щоб забезпечити їх співіснування. Дотримуючись принципів інтерлінгвізму, вона шукає оптимальний баланс між лінгвістичним різноманіттям, інтеграцією, рівноправ'ям, ефективністю й самодостатністю, поєднує вирішення на всіх рівнях: від локального до глобального. Узагалі вона не визнає одноманітності: функції стандартних мов не вважатимуться універсальним стандартом лінгвістичної якості, але є однією невеликою

частиною широкого спектра лінгвістичних можливостей, що потребують дослідження й вивчення. Її розуміння лінгвістичних прав підкреслює необхідність захищати й зміцнювати стосунки між індивідуумами в суспільствах у межах ширшого політичного проекту «братерств» (Attali 1999). На перший погляд, лінгвістична мозаїка, яку вона прагне скласти, нагадує картину теперішнього, де є великі й маленькі мови, національні та недержавні, стандартизовані та народні. Між цими мовними суспільствами зміняться стосунки завдяки впливу плюрилінгвальної освіти, телеперекладу й більш розповсюдженому функціонуванню мови есперанто не як альтернативи світової англійської, із якою вона змагатиметься на вершині політстратегічної ієрархії, а як світової народної мови, що процвітатиме поряд з іншими мовами на будь-якому рівні світової мовної системи.

Сама назва – політична екологія – дозволяє зрозуміти: якщо вона стане реальністю, то буде частиною більш ширшої трансформації в людській свідомості під назвою «екологічне мислення» (Carra 1982). Певною мірою така зміна спричинена екологічним і соціальним впливом глобалізації, але давні дискурсивні шаблони ще довго зберігатимуться в нашій політичній та інтелектуальній системах, роблячи перехід подовженим, повним конфліктів та хибкостей. На жаль, більшість світових мов не можуть так довго чекати, не кажучи вже про надзвичайну кількість людей, які наразі страждають від лінгвістичної дискримінації різних форм та від нерівноправ'я, яке продовжує охоплювати інтерлінгвальну комунікацію Інтернет-ери. Сподіваюсь, що це експериментальне окреслення інтерлінгвізму допоможе виокремити вкрай необхідну потребу подальшого дослідження, підрахунків, критики й обговорення, а також покаже значущість такого підходу для розробки реалістичних і самодостатніх мовних стратегій.

Бібліографічні посилання

1. Anderson, Benedict 1983, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.
2. Attali, Jacques 1999, *Fraternités: Une nouvelle utopie*, Paris, Fayard.
3. Bauman, Zygmunt 1987, *Legislators and Interpreters*, Ithaca, NY, Cornell University Press.
4. Bauman, Zygmunt 1992, *Intimations of Postmodernity*, London, Routledge.
5. Capra, Fritjof 1982, *The Turning Point*, New York, Simon and Schuster.
6. Cooper, Robert L. 1989, *Language Planning and Social Change*, Cambridge, Cambridge University Press.
7. Crystal, David 1997, *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
8. Dasgupta, Probal 1987, 'Toward a dialogue between the sociolinguistic sciences and Esperanto culture,' *Language Problems and Language Planning* 11: 305–334.
9. de Swaan, Abram 1988a, 'A political sociology of the world language system (1): The dynamics of language spread,' *Language Problems and Language Planning* 22: 63–75.
10. de Swaan, Abram 1988b, 'A political sociology of the world language system (2): The unequal language spread,' *Language Problems and Language Planning* 22: 109–128.
11. Fettes, Mark 1997, 'Esperanto and language policy: Exploring the issues,' *Language Problems and Language Planning* 21: 66–77.
12. Fettes, Mark. and Bolduc, Suzanne (eds.) 1998, *Al lingva demokratio/Towards Linguistic Democracy/Vers la démocratie linguistique*, Rotterdam, Universala Esperanto-Asocio.
13. Graddol, David 1997, *The Future of English?* London, The British Council.
14. Illich, Ivan 1981, 'Taught mother language and vernacular tongue,' in D.P. Pattanayak (ed.), *Multilingualism and Mother-Tongue Education*, Delhi, Oxford University Press, pp. 1–39.
15. Illich, Ivan 1983, 'Vernacular values and education,' in B. Bain (ed.), *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*, New York, Plenum, pp. 461–495.
16. Kay, Martin, 1996, in R.A. Cole et al. (eds.), *Survey of the State of the Art in Human Language Technology*. See especially Chapters 8.1 and 8.2 written by Kay Martin. Available at: <http://cslu.cse.ogi.edu/HLTsurvey/>
17. Labrie, Normand 1993, *La construction linguistique de la communauté européenne*, Paris, H. Champion.
18. Lapenna, Ivo 1969a, 'La situation juridique des "langues officielles" avant la fondation des Nations Unies,' *La Monda Lingvo-Problemo* 1: 5–18.
19. Lapenna, Ivo 1969b, 'La situation juridique des langues sous le régime des Nations Unies,' *La Monda Lingvo-Problemo* 1: 87–106.
20. MacBride, Sean et al. 1980, *Voix multiples, un seul monde, Rapport de la Commission international d'étude des problèmes de la communication*, Paris, La Documentation française / Les Nouvelles Editions africaines / UNESCO.
21. Melby, Alan K. and Warner, C. Terry 1995, *The Possibility of Language*, Amsterdam, John Benjamins.
22. O'Hagan, Minako 1996, *The Coming Industry of Teletranslation*, Clevedon, Multilingual Matters.
23. Pearl, Stephen B. 1996, 'Changes in the pattern of language use in the United Nations,' in K.E. Müller (ed.), *Language Status in the Post-Cold-War Era*, Lanham,

- MD, University Press of America, pp. 29–42.
24. Piron, Claude. 1994, *Le défi des langues: Du gâchis au bon sens*, Paris, L'Harmattan.
 25. Pool, Jonathan and Fettes, Mark 1998, 'The challenge of interlingualism: A research invitation,' *Esperantic Studies* 10: 1–3.
 26. Skutnabb-Kangas, Tove (ed.) 1995, *Multilingualism for All*, Lisse, Swets and Zeitlinger.
 27. Smith, Dorothy E. 1990, *The Conceptual Practices of Power: A Feminist Sociology of Knowledge*, Toronto, University of Toronto Press.
 28. Tonkin, Humphrey 1996, 'Language hierarchy at the United Nations,' in S. Lèger (ed.), *Vers un agenda linguistique: Regard futuriste sur les Nations Unies / Towards a Language Agenda: Futurist Outlook on the United Nations*, Ottawa, Centre canadien des droits linguistiques / Canadian Centre for Linguistic Rights, pp. 3–28.
 29. Zaenen, A. (ed.) 1996, *Multilinguality: Survey of the State of the Art in Human Language Technology*, Center for Spoken Language Understanding, Oregon Graduate Institute of Science and Technology. Available at: <http://cslu.cse.ogi.edu/HLTsurvey/>

ТРАНСНАЦІОНАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ БІЛІНГВАЛЬНИХ КОНТЕКСТАХ

Девід Лазагабастер, Анхель Уге

В останні десятиріччя відзначається зростання інтересу до збереження мов національних меншин й усвідомлення необхідності володіння іноземними мовами. У зв'язку з цим наявність у навчальних програмах більш ніж двох мов стала досить поширеним явищем у багатьох білінгвальних середовищах низки європейських країн. Незважаючи на все більшу розповсюдженість цього феномена в країнах Європи, кількість наукових досліджень, присвячених аналізу застосування мов та мовних установок щодо мультилінгвізму, є дуже обмеженою. Це видання присвячене розгляду особливостей застосування мов й аналізу мовних установок стосовно трьох типів мов (мови національних меншин, титульні мови та іноземні мови) у білінгвальних контекстах різних європейських країн.

Засвоєння мовних установок відбувається в процесі навчання, тому саме педагоги відіграють найважливішу роль у їх формуванні таким чином, що установки, сформовані під впливом педагога/викладача, часом майже неможливо змінити. Учні, які стикаються з ситуацією, у якій має місце співіснування різних мов, ще в початковій школі усвідомлюють, що і суспільство, і родина, і школа надають цим мовам важливого значення. Власний погляд учнів/студентів, а також відомості та знання, ними здобуті, сприяють формуванню їхніх установок щодо різних мов, носіїв цих мов й до навчального процесу як такого.

Таким чином, роль викладача у формуванні мовних установок може бути визначальною для характеру майбутніх мовних установок учнів/студентів. Тому всі статті, включені до складу цього видання, містять інформацію, отриману від студентів університетів, які здобувають освіту в галузях, безпосередньо пов'язаних із викладацькою діяльністю. Вибірка складається з більше ніж 1800 студентів. Ця схема дослідження має подвійну

мету. По-перше, всі включені учасники здобувають вищу освіту у схожих чи аналогічних напрямках, що дає можливість контролювати потенційну варіабельність значень параметру «спеціалізація». По-друге, різні наукові дослідження, що входять до складу цього видання, присвячено аналізу застосування мов та мовних установок у тих індивідів, які в найближчому майбутньому готуються стати педагогами, викладачами, і, як такі, поза всякого сумніву, матимуть значний вплив на формування відповідних установок у майбутніх поколінь.

Це видання складається з дев'яти розділів, присвячених аналізу застосування мов та мовних установок у дев'яти різних білінгвальних регіонах/країнах, а саме: Країні Басків, Каталонії, Галісії й Валенсійському Співтоваристві в Іспанії, а також у Бельгії, Фрісландії, Ірландії, Мальті й Уельсі. Видання поділене на дві основні частини: іспанський контекст та інші європейські контексти. Слід зазначити, що в Іспанії 40% населення мешкає в білінгвальних регіонах. Галісійською розмовляють у Галісії, каталонською – у Каталонії, Валенсійському Співтоваристві й на Балеарських островах, а баскською – у Країні Басків та Наваррі, що робить цей контекст одним із найцікавіших для проведення досліджень із питань застосування мов та мовних установок (див. Таблицю 1).

Спочатку подається стислий опис певного соціолінгвістичного контексту й системи освіти (приділяючи особливу увагу наявності різних мов, що співіснують одна з одною), а потім наводиться короткий огляд результатів, отриманих у межах попередніх досліджень мовних установок у відповідному контексті. Оцінку характеру застосування мов та мовних установок по відношенню до мови національних меншин (M1 та/або M2), титульної мови (M1 та/або M2) та іноземної мови (M3) проводили шляхом аналізу результатів опитувань, отриманих із використанням у цілому однакових анкет, заповнених індивідами, що проживають у дев'яти різних білінгвальних середовищах. У заключному розділі міститься порівняльний розгляд й обговорення отриманих результатів.

У кожному окремому випадку для збору даних дослідники використовували ту ж саму анкету й однакові методики порівняння отриманих результатів, що дозволяють виявити характерні особливості відповідних білінгвальних середовищ. Використовуваний інструмент збору даних (анкету) розроблено на основі наведеного в Бейкера (Baker [1992]) й перекладено різними мовами: баскською, каталонською, нідерландською, англійською, французькою, фламандською, фризькою, галісійською, ірландською та іспанською.

Таблиця 1. Кількість та відсоткова частка населення в офіційно білінгвальних регіонах Іспанії

Автономне співтовариство	Населення	% від загальної кількості населення Іспанії
Каталонія	6 343 818	15,53
Валенсійське Співтовариство	4 163 161	10,19
Балеарські острови	842 029	2,06
Галісія	2 693 747	6,59
Баскська автономія	2 082 253	5,10
Наварра	555 898	1,36
Разом	16 680 906	40,83

Джерело: Уге (2004: 401)

Випробування на достовірність, що проводилися до застосування, продемонстрували, що всі переклади анкети дозволяли отримати несуперечливі результати випробувань у різних ситуаціях, що підтверджено

високими коефіцієнтами кореляції, одержаними після дворазового проведення випробування (усі коефіцієнти кореляції вище 0,88) з інтервалом між першим та другим випробуваннями щонайменше один місяць. Зведені результати першого та другого випробувань наведені в таблиці 2.

Анкету (див. Додаток), яку використовували для збору даних, можна поділити на три головні частини. Перша присвячена збору особистої інформації, зокрема відомостей про вік, стать, професію/рід занять батьків, М1 тощо. У другій частині учасникам пропонували відповісти на запитання щодо застосування двох офіційних мов у: (i) своїх найближчих стосунках (із родиною, друзями, співучнями чи сусідами) й (ii) засобах комунікації (телебачення, газети й журнали, музика й радіомовлення). Їх також запитували про значення, яке надається мові національної меншини в повсякденній діяльності, скажімо, під час відвідування магазинів, налагодження дружніх стосунків, читання, письма, пошуку роботи чи виховання дітей. Заключна частина присвячена збору відомостей про мовні установки із застосуванням десяти однакових питань, що потребують вибору одного з варіантів відповіді за п'ятибальною шкалою Лайкерта стосовно кожної з трьох мов.

Таблиця 2. Результати першого та другого випробувань на достовірність

Контекст	Мова	Спостереження	Кореляція	Значення р
1. Каталонія	Каталонська	48	0,943	0,0001
2. Галісія	Галісійська	104	0,963	0,0001
2. Галісія	Іспанська	92	0,873	0,0001
3. Країна Басків	Баскська	108	0,976	0,0001

3. Країна Басків	Іспанська	132	0,948	0,0001
4. Валенсійське Співтовариство	Каталонська	92	0,980	0,0001
5. Бельгія	Нідерландська	36	0,965	0,0001
5. Бельгія	Французька	60	0,967	0,0001
6. Фрісландія				
7. Ірландія	Англійська	84	0,970	0,0001
8. Мальта	Англійська	80	0,963	0,0001
9. Уельс	Англійська	72	0,883	0,0001

Слід зазначити, що в деяких пунктах використовуваної анкети допускалися мінімальні варіації. Наприклад, пункт 18 (перша частина) додавали в тих контекстах, де наявні різні лінгвістичні моделі (зокрема, у Країні Басків), не використовуючи його там, де можливість вибору між різними моделями відсутня (як у випадку з Мальтою). Окрім того, ми хотіли б скористатися цим вступним розділом для пояснення запису результатів оцінки відповідей на деякі запитання з метою уникнення подальших повторів в окремих розділах. Зокрема, у запитанні про рід занять або соціо професійний статус батьків (пункт 6) було обрано відповідь, що відповідає найвищій оцінці (незалежно від того, чи вона стосується батька чи матері), відштовхуючись від якої всі відповіді відносили до однієї з трьох категорій: високий (відповіді «а» та «б»), середній (відповіді «в» та «г») і низький статус (решта відповідей, а саме: «д», «е» та «ж»).

Аналогічним чином установки щодо кожної з трьох мов, що співіснують одна з одною, оцінювали в такий спосіб: варіант «Повністю

згоден» (ПЗ) записували як 100 балів, варіант «Згоден» (З) – як 75, варіант «Ні згоден, ні не згоден» (НЗННЗ) – як 50, варіант «Не згоден» (НЗ) – як 25, і варіант «Повністю не згоден» (ПНЗ) – як 0 балів. Після оцінки результатів обчислювали середнє арифметичне десяти значень, що відповідають відповідям на десять запитань щодо кожної з мов, що дозволяло розподілити реципієнтів на три категорії: (i) перша складалася з носіїв несприятливих установок, тобто індивідів із показником від 0,000 до 33,333 балів; (ii) друга категорія охоплювала нейтральні установки, тобто реципієнтів із середнім балом від 33,334 до 66,666; (iii) третя категорія складалася зі студентів, які сповідують сприятливі установки, а саме тих, хто показав середній бал від 66,667 до 100,000. Таким чином, ми отримали у своє розпорядження кількісний параметр оцінки (середній бал із десяти відповідей на запитання), який також можна було використовувати як якісний параметр оцінки (залежно від сприятливих, нейтральних чи несприятливих установок реципієнтів).

Слід визначити чотири головні причини того, чому наша публікація здатна зробити певний внесок у цю галузь досліджень, що також відрізняють її від попередніх наукових праць. По-перше, це дослідження є транснаціональним, охоплюючи дев'ять різних білінгвальних регіонів/країн. Аналізуючи дослідження, проведені в цій галузі, ми звернули увагу на існуючий брак досліджень, спрямованих на порівняння мовних установок у різних європейських контекстах (Lasagabaster, 2003). Оpubліковано низку досліджень, у яких проаналізовано мовні установки мешканців різних білінгвальних середовищ у межах тієї ж країни, проте транснаціональних досліджень, подібних до того, що викладено на сторінках цього видання, дуже небагато (й жодного, що охоплювало б так багато різних контекстів). Окрім того, це дослідження містить розгляд білінгвальних контекстів (таких як Галісія, Валенсійське Співтовариство й Мальта), яким досі не приділяли багато уваги.

По-друге, це видання охоплює не лише мови національних меншин

й титульні мови, що співіснують у різних білінгвальних регіонах, як це зазвичай має місце в переважній більшості досліджень, а й іноземні мови, таким чином, виходячи за межі білінгвізму в царину мультилінгвізму.

По-третє, використовуваний інструмент (як зазначено вище й підтверджено дуже високими показниками достовірності) та методика збору й аналізу даних були однаковими в усіх випадках, що дозволяє нам успішно порівнювати контексти, що мають певні спільні риси, зі збереженням притаманних ним соціолінгвістичних особливостей.

І нарешті, до складу проаналізованої вибірки входить особлива група студентів університетів (потенційних педагогів/викладачів), чий вплив на мовні установки їхніх майбутніх учнів може бути досить суттєвим. Отже, ми глибоко переконані в тому, що можливий вплив цього нового покоління педагогів на різні проаналізовані системи освіти в короткостроковій й довгостроковій перспективах потребує пильної уваги, розгляду й детального вивчення.

Слід зазначити, що ця публікація орієнтована на різноманітну читацьку аудиторію. Вона може становити інтерес не лише для майбутніх чи діючих викладачів, дослідників, філологів, студентів й співробітників освітніх департаментів та міністерств, але й тих, хто працює й здобуває освіту в широкому діапазоні галузей, таких як соціологія, соціолінгвістика, психологія, опанування другої мови, освіта, білінгвізм, мультилінгвізм і навіть політика.

Бібліографічні посилання

1. Baker, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Huguet, A. (2004) *La educación bilingüe en el Estado español: situación actual y perspectivas*. *Cultura y Educación* 16, 399 – 418.
3. Lasagabaster, D. (2003) *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.

ДОДАТОК А

Інструмент (анкету) для аналізу даних використовували із внесенням певних змін залежно від контексту. М1 використовується для позначення мови національної меншини, М2 – титульної мови, М3 – іноземної мови відповідно. Наприклад, у випадку з Країною Басків М1 вказуватиме на баскську, М2 – на іспанську, а М3 – на англійську мову; у випадку ж з Ірландією М1 означатиме ірландську, М2 – англійську, а М3 – іспанську, німецьку або французьку.

Установки щодо трьох мов, що співіснують одна з одною

Ми просимо Вас відповісти на запитання. Це не тестування, тому тут немає «правильних» чи «неправильних» відповідей, і Вам навіть не потрібно вказувати своє прізвище та ім'я. Нас цікавить Ваш погляд. Будь ласка, давайте щирі відповіді на запитання, адже лише таким чином можна досягти успіху в нашому дослідженні. Вельми вдячні за Вашу допомогу.

1. Вік (у роках та місяцях):
2. Спеціалізація (ступінь, що має бути здобутий):
3. Курс:

Будь ласка, поставте позначку «X» у відповідному полі нижче.

4. Стать: Чоловіча ___ Жіноча ___

5. Рідна мова: ___ баскська
___ іспанська
___ баскська та іспанська

6. Професія/рід занять батьків

Батько Мати

а/ Менеджер, директор чи власник бізнесу/компанії, у якій працює більше ніж 25 робітників

б/ Ступінь бакалавра (юрист, архітектор, хімік, інженер, лікар, викладач, економіст тощо)

в/ Вища освіта або диплом про вищу освіту державного зразка (шкільний вчитель, інженер-механік, соціальний працівник тощо), або керівник

середньої ланки без ступеня бакалавра (керівник відділу збуту, керівник виробництва, адміністратор тощо)

Г/ Власник бізнесу чи компанії зі штатом менш ніж 25 працівників, медично-санітарний працівник, конторський службовець, працівник служби збуту тощо

д/ Кваліфікований робітник (механік, водій, поліціант, сантехнік, офіціант, будівельник, електрик тощо), фермер або скотар

е/ Некваліфікований робітник, сезонний працівник, охоронець/сторож тощо

ж/ Надомник, домогосподар(-ка) тощо

з/ Інші (будь ласка, укажіть)

7. У наступному пункті ми пропонуємо Вам відповісти на декілька запитань, проставивши числа від 1 до 4 у відповідних клітинах.

1 = ні, 2 = трохи, 3 = добре, 4 = дуже добре.

Наприклад, якщо Ви володієте китайською мовою «дуже добре», японською «добре», а арабською не володієте взагалі («ні»), напишіть таке:

	Китайська	Японська	Арабська
Загальний рівень володіння	4	3	1

Будь ласка, впишіть одне (й лише одне) ціле число в кожній із клітин, не пропускаючи жодної з них у перших трьох колонках (M1, M2 та M3). Якщо Ви володієте будь-якою іншою мовою, проставте числа в клітинах колонки «Інші», попередньо вказавши відповідну мову.

Як Ви оцінюєте власну мовну компетенцію у...?

	M1	M2	M3 Інші (Вкажіть:)	Інші (Вкажіть:)
Загальний рівень володіння				

Читання				
Письмо				
Мовлення				
Сприйняття на слух (аудіювання)				

8. Я почав вивчати М1 у віці _____
9. Я почав вивчати М2 у віці _____
10. Я почав вивчати М3 у віці _____
11. Чи Вам доводилося відвідувати М3-мовну країну?: Так __ Ні __
12. Рідне місто: а) Більш ніж 100 000 мешканців __
 б) Менш ніж 100 000 мешканців __
13. Провінція: _ Араба
 _ Біскайя
 _ Гіпускоа
 _ Наварра
14. Моє рідне місто є здебільшого: __ М2-мовною спільнотою
 __ М1-мовною спільнотою
15. Я навчався(-лась) у: __ державній школі
 __ приватній школі
16. Як часто Ви переглядаєте телевізійні програми на М3?
 __ Ніколи __ Майже ніколи __ Один/два рази на тиждень
 __ Від 3 до 5 разів на тиждень __ Щодня
17. Курси з яких типів навчальних дисциплін Ви прослуховували в старших класах школи перед тим, як вступити до університету?
 __ Науково-технічні __ Гуманітарні та суспільні науки
 __ Художні __ Інші (вказіть):
18. У якій лінгвістичній моделі Ви вивчали переважну більшість навчальних дисциплін перед вступом до університету?

___ Модель А

___ Модель В

___ Модель D

А тепер ми хотіли б дізнатися, якою мовою Ви спілкуєтеся з такими особами. Поставте позначку «X» у клітині, що якнайкраще відповідає Вашій ситуації. Наприклад, якщо Ви завжди спілкуєтеся зі своїм батьком, застосовуючи M2, поставте позначку «X» в останній клітині:

	Завжди M1	M1 частіше, ніж M2	Майже однаково часто і M1, і M2	M2 частіше, ніж M1	Завжди M2
1. Батько					x

Якою мовою **ВИ** спілкуєтеся із цими особами? Оберіть одну із запропонованих відповідей у кожному випадку:

	Завжди M1	M1 частіше, ніж M2	Майже однаково часто і M1, і M2	M2 частіше, ніж M1	Завжди M2
1. Батько					
2. Мати					
3. Брати й сестри					
4. Друзі в навчальному закладі					
5. Друзі за межами начального					

закладу					
6. Викладачі (за винятком викладачів мов)					
7. Сусіди (які мешкають поблизу мого будинку)					

Якою мовою **ВИ** користуєтеся в таких ситуаціях?

	Завжди М1	М1 частіше, ніж М2	Майже однаково часто і М1, і М2	М2 частіше, ніж М1	Завжди М2
1. Перегляд ТБ					
2. Преса					
3. Музика					
4. Радіо					

Наскільки **важливим** чи **неважливим** для людини є, на Вашу думку, застосування **М1** у таких формах діяльності?

Тут немає правильних чи неправильних відповідей: нас цікавить виключно Ваша особиста думка.

Для людини у/в:	Важливо	Важливо в	<u>Неважливо</u>	<u>Неважливо</u>
-----------------	---------	-----------	------------------	------------------

		окремих випадках	в окремих випадках	
1. Налагодженні дружніх стосунків				
2. Читанні				
3. Письмі				
4. Перегляді ТБ				
5. Отриманні роботи				
6. Отриманні можливості подобатися оточуючим				
7. Проживанні в М1-мовній країні				
8. Вихованні дітей				
9. Відвідуванні магазинів				
10. Здійсненні телефонних дзвінків				
11. Складанні іспитів				

12. Здобутті визнання в суспільстві				
13. Спілкуванні з друзями в університеті				
14. Спілкуванні з викладачами в університеті				
15. Спілкуванні з людьми за межами університету				

Пропонуємо Вам декілька тверджень стосовно М1. Просимо Вас висловити свою згоду або незгоду з цими твердженнями. Тут немає правильних чи неправильних відповідей. Будь ласка, будьте якомога щирішими. Оберіть ОДИН із запропонованих варіантів відповідей:

ПЗ = Повністю згоден (обведіть **ПЗ**)

З = Згоден (обведіть **З**)

НЗННЗ = Ні згоден, ні не згоден (обведіть **НЗННЗ**)

НЗ = Не згоден (обведіть **НЗ**)

ПНЗ = Повністю не згоден (обведіть **ПНЗ**)

1. Мені подобається слухати, як розмовляють М1..... ПЗ З
НЗННЗ НЗ ПНЗ
2. М1 слід викладати всім учням у Країні Басків..... ПЗ З
НЗННЗ НЗ ПНЗ
3. Я люблю розмовляти М1..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

4. М1 – мова, яку легко вивчити..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

5. Вивчати М1 більш корисно, ніж будь-які інші мови..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

6. Я надаю перевагу застосуванню М1 у навчанні..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

7. Вивчення М1 збагачує мій культурний кругозір..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

8. Я не проти одружитися з/вийти заміж за носія М1..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

9. М1 – це мова, яку варто вивчати..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

10. Якби я мав дітей, я б хотів, щоб вони володіли М1, незалежно від того, які інші мови вони могли б знати..... ПЗ З НЗННЗ НЗ

ПНЗ

Пропонуємо Вам декілька тверджень стосовно М2. Просимо Вас висловити свою згоду або незгоду з цими твердженнями. Тут немає правильних чи неправильних відповідей. Будь ласка, будьте якомога щирішими. Оберіть ОДИН із запропонованих варіантів відповідей:

ПЗ = Повністю згоден (обведіть **ПЗ**)

З = Згоден (обведіть **З**)

НЗННЗ = Ні згоден, ні не згоден (обведіть **НЗННЗ**)

НЗ = Не згоден (обведіть **НЗ**)

ПНЗ = Повністю не згоден (обведіть **ПНЗ**)

1. Мені подобається слухати, як розмовляють М2..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

2. М2 слід викладати всім учням у Країні Басків..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

3. Я люблю розмовляти М2..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

4. М2 – мова, яку легко вивчити..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

5. Вивчати М2 більш корисно, ніж будь-які інші мови..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

6. Я надаю перевагу застосуванню М2 у навчанні..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

7. Вивчення М2 збагачує мій культурний кругозір..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

8. Я не проти одружитися з/вийти заміж за носія М2..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

9. М2 – це мова, яку варто вивчати..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

10. Якби я мав дітей, я хотів би, щоб вони володіли М2 незалежно від того,

які інші мови вони могли
б знати..... ПЗ З НЗННЗ НЗ

ПНЗ

Пропонуємо Вам декілька тверджень стосовно М3. Просимо Вас висловити свою згоду або незгоду з цими твердженнями. Тут немає правильних чи неправильних відповідей. Будь ласка, будьте якомога щирішими. Оберіть ОДИН із запропонованих варіантів відповідей

ПЗ = Повністю згоден (обведіть **ПЗ**)

З = Згоден (обведіть **З**)

НЗННЗ = Ні згоден, ні не згоден (обведіть **НЗННЗ**)

НЗ = Не згоден (обведіть **НЗ**)

ПНЗ = Повністю не згоден (обведіть **ПНЗ**)

1. Мені подобається слухати, як розмовляють М3..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

2. М3 слід викладати всім учням у Країні Басків..... ПЗ З

НЗННЗ НЗ ПНЗ

3. Я люблю розмовляти МЗ..... ПЗ 3

НЗННЗ НЗ ПНЗ

4. МЗ – мова, яку легко вивчити..... ПЗ 3

НЗННЗ НЗ ПНЗ

5. Вивчати МЗ більш корисно, ніж будь-які інші мови..... ПЗ 3

НЗННЗ НЗ ПНЗ

6. Я надаю перевагу застосуванню МЗ у навчанні..... ПЗ 3

НЗННЗ НЗ ПНЗ

7. Вивчення МЗ збагачує мій культурний кругозір..... ПЗ 3

НЗННЗ НЗ ПНЗ

8. Я не проти одружитися з/вийти заміж за носія МЗ..... ПЗ 3

НЗННЗ НЗ ПНЗ

9. МЗ – це мова, яку варто вивчати..... ПЗ 3

НЗННЗ НЗ ПНЗ

10. Якби я мав дітей, я б хотів, щоб вони володіли МЗ незалежно від того, які інші мови вони могли б знати.....ПЗ 3 НЗННЗ НЗ

ПНЗ

Дуже дякуємо за співпрацю!

НАЦІОНАЛЬНА СИТУАЦІЯ: НІМЕЧЧИНА

Інґрід Гоголін, Жоана Дуарте, Патрик Громмес

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

Німеччина є федеральною державою з високим ступенем децентралізації, особливо в галузях освіти, культури та соціального забезпечення. Зокрема, відповідальність за галузь освіти покладена на окремі *Länder* (федеральні землі), і тому надати узагальнену інформацію про Німеччину в цілому просто неможливо. Отже, цей звіт охоплює ситуацію лише у трьох федеральних землях. Оскільки навіть у межах аналізу зазначених трьох федеральних земель відповіді на низку запитань анкети проекту БМС не дозволяють представити будь-які узагальнені висновки, вважаємо за краще надати звіт без кількісних даних.

У цьому розділі ми представимо ілюстрацію загальної ситуації в різних галузях, що їх ми аналізуємо в рамках проекту БМС. Опис загальної ситуації підкріплено відповідями на запитання анкети проекту БМС. Для аналізу галузей 1-4 (мови в офіційних документах та базах даних, дошкільній, початковій та середній шкільній освіті) ми надіслали анкету фахівцям, що працюють у відповідних міністерствах у Гамбурзі, Північній Рейн-Вестфалії, Саксонії та Баварії. Для отримання загальної картини в галузі 5 (мови у професійно-технічній та вищій освіті) ми звернулися до трьох закладів професійно-технічної та вищої освіти у таких містах як Берлін, Фленсбург і Мюнхен. Для отримання даних, які характеризують галузі 6 (мови в аудіовізуальних засобах масової інформації та пресі), 7 (мови у державних установах, суспільному обслуговуванні й місцях загального користування) та 8 (мови у підприємницькій діяльності), ми також спілкувалися з інформантами у трьох великих містах: Берліні, Фленсбурзі та Мюнхені. Вибір міст та федеральних земель (*Länder*) здійснювали за рекомендаціями Координаційної групи проекту БМС.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Загальнонаціонального збору даних щодо мовного різноманіття немає. Що стосується міграції, то Національне бюро статистики (www.destatis.de/DE/) збирає дані про іноземне громадянство. З 2008 року «*Mikrozensus*», регулярне репрезентативне дослідження домогосподарств, збирає додаткові дані про «місце народження» громадян. З недавнього часу і в невеликій кількості федеральних земель (наприклад, у Гамбурзі та Північний Рейн-Вестфалії) під час прийому до школи збираються відповіді на запитання щодо того, «якою мовою переважно спілкуються вдома».

МОВИ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У дошкільних навчальних закладах було ініційовано низку спеціальних програм, багато з яких мають на меті якомога раніше інтегрувати дітей з іммігрантських меншин. Одна з таких програм називається «*Sag mal was*». Її було розроблено у федеральній землі Баден-Вюртемберг (див. www.sagmalwas-bw.de/) (Baden-Württemberg-Stiftung, 2011).

До того ж, спостерігається значне просування у справі підвищення якості професійної підготовки педагогів дошкільних закладів, оскільки більшість із них й досі не є дипломованими спеціалістами або не пройшли підготовку порівняно високого ступеня якості. Одним із центральних стовпів цих ініціатив є вирішення питання того, яким чином у належний спосіб впоратися із мовним та культурним різноманіттям у системі початкової освіти (див., наприклад, <http://www.weiterbildungsinitiative.de/>; www.dji.de/sprachfoerderung).

У 14 з 16 німецьких федеральних земель діти із «визначеною нестачею навичок» у німецькій мові мають право на отримання додаткової допомоги до початку навчання у початковій школі. Переважна кількість відповідних тестів не бере до уваги бі- чи мультилінгвізм як впливовий фактор мовного розвитку, та не враховує інші мови, окрім німецької. Проте, деякі тести враховують аспекти багатомовності і надають дозвіл здійснювати двомовне

тестування низкою іммігрантських мов. Як приклад можна навести тест NAVAS 5 «*Katze und Vogel*»: тест для вікової групи від п'яти до шести років, розроблений для німецької і близько десяти мов іммігрантів (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Reich, Roth, & Neumann, 2007).

Дошкільну освіту лужицькою мовою запроваджено в деяких дитячих садках у Саксонії та Бранденбурзі, а у Шлезвіг-Гольштейні ми також знаходимо дитячі садки з датською мовою викладання. Тільки такі федеральні землі, як Саксонія, Бранденбург (лужицька) і Шлезвіг-Гольштейн включили до своїх конституцій питання захисту регіональних меншин. В інших федеральних землях немає офіційно визнаних регіональних мов меншин.¹⁴ Окрім німецької мови відбувається навчання цілою низкою іноземних мов (переважно англійською і французькою), а у деяких випадках також мовами іммігрантів.

МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У більшості початкових шкіл Німеччини основною мовою навчання є німецька, хоча офіційних нормативів стосовно цього питання немає. У деяких федеральних землях наявні окремі початкові школи, що працюють відповідно до так званої двомовної моделі. Більшість таких шкіл, деякі з яких називають себе «міжнародними школами», працюють з англійською або іншими престижними «класичними» іноземними мовами, зокрема, французькою (див., наприклад, *Staatliche Europaschulen Berlin*). Деякі федеральні землі запровадили двомовну модель для учнів з автохтонних меншин (наприклад, з датською мовою у Шлезвіг-Гольштейні або лужицькою мовою у Саксонії (для огляду див. Gantefort und Roth, 2011)). Так само, у деяких федеральних землях були засновані двомовні школи з мовами іммігрантських меншин. Одним із таких прикладів є Гамбург, де загалом у шести школах, кожна з яких має «двомовну» філію чи клас, викладаються такі мови, як італійська, португальська, іспанська і турецька

¹⁴ Це зауваження стосується й освітньої системи в цілому

(Duarte 2011). Загалом, англійська є першою іноземною мовою. Проте, відповідно до регіональних норм, можуть бути запропоновані й інші іноземні мови. Так, школи в прикордонних районах пропонують французьку чи голландську як першу іноземну мову.

Деякі федеральні землі вводять викладання першої іноземної мови з першого класу, але в основному діти розпочинають її вивчення в третьому класі, тобто з дев'ятирічного віку. Такі пропозиції є обов'язковими для всіх дітей, включаючи дітей іммігрантського походження.

Що стосується освіти мовами іммігрантських меншин, то тут ситуація також є дуже різною. У 1970 роки в федеральних землях колишньої Федеративної Республіки Німеччина (Bundesrepublik Deutschland) була створена так звана система викладання рідної мови щодо мов, які на той час були мовами *гастарбайтерів* (Gastarbeiter), тобто мов тих країн, з якими були підписані угоди про трудову міграцію. Мови, про які йдеться, в першу чергу були такими: італійська, іспанська, португальська, грецька, «югославська», турецька й, в окремих випадках, марокканська арабська. Зазначені системи були створені відповідно до рекомендацій Європейської спільноти.

Проте з кінця 1990-х років, і особливо після возз'єднання Німеччини, зазначені моделі з різноманітних причин зникли. Наразі немає достовірних даних про кількість і діапазон мов іммігрантів, що викладаються як у рамках офіційної шкільної системи, так і поза її межами, а також немає даних про чисельність тих, хто навчається. Виходячи із суб'єктивних спостережень, можна припустити, що існує значний і, можливо, зростаючий інтерес до подібної мовної освіти (Fürstenau, Gogolin, & Yağmur, 2003). Більшість випадків впровадження освіти такого плану ґрунтуються на приватних ініціативах і не пов'язані з офіційною шкільною освітою.

Як правило, вчителів готують до викладання як німецької, так і іноземних мов, оскільки німецька педагогічна освіта вимагає, щоб вивчалися обидва предмети, а вчителі призначалися відповідно до їхньої

кваліфікації. У німецьких університетах майже немає спеціальної підготовки вчителів мов іммігрантів. Невелика кількість вчителів російської або турецької як іноземних мов готується, наприклад, у ВУЗах Гамбурга й університеті Дуйсбург-Ессен (Північна Рейн-Вестфалія), а також університетах Тюбінгена (Баден-Вюртемберг). Рівень володіння державною та іноземною мовами має відповідати державним стандартам.

МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У Німеччині запроваджено дуже розгалужену систему навчання іноземних мов. Переважна кількість учнів вивчає принаймні одну іноземну мову, а саме англійську. Німецька мова є обов'язковою для всіх етапів навчання і шкіл всіх типів у системі середньої освіти, а також є складовою випускних іспитів. Крім того, одна іноземна мова є обов'язковою для вивчення в усіх середніх школах, за винятком спеціалізованих шкіл. Друга іноземна мова є обов'язковою тільки для тих, хто має на меті складання випускного іспиту для отримання атестату зрілості (*Abitur*), але часто вона також пропонується для вивчення з шостого класу середньої школи. Вибір мови залежить від регіону та різниться від школи до школи. Наразі найбільш популярними іноземними мовами є французька та іспанська. Проте вивчення таких мов, як китайська та японська демонструє тенденцію до зростання, особливо у міських школах. У разі бажання запровадити окремі профільні курси чи програми, школи є більш-менш вільними у виборі діапазону іноземних мов у своїх навчальних планах. Певна кількість університетських курсів (наприклад, докторат) вимагають володіння латиною. Отже, вивчення латини (рідше класичної грецької) пропонується в багатьох школах, що готують до складання випускного іспиту для отримання атестату зрілості (*Abitur*). Як правило, в системі державних шкіл Німеччини в якості іноземних мов викладається близько 15 різних мов.

Навчальні програми з німецької як другої мови є у наявності у більшості федеральних земель (див. огляд:

<http://www.bildungserver.de/Lehrplaene-Richtlinien-3271.html>). Зазвичай, ці навчальні програми орієнтуються на учнів, які щойно приєдналися до системи навчання. Вони спрямовані на надання допомоги у переході від початкових «приймальних класів» до навчання у звичайній загальноосвітній школі. Порівняно з початковою школою, пропонується вивчення деяких мов іммігрантів (наприклад, 12 мов у Саксонії), що, в основному, відбувається за межами звичайної школи або, в кращому випадку, є додатком до основного курсу навчання. У більшості федеральних земель запроваджені положення, що стосуються визнання досягнень у вивченні рідної мови, наприклад, включення до офіційного шкільного атестату оцінки за відповідний предмет, незалежно від того, викладався він під час навчання у школі чи в позашкільних умовах.

Новим явищем у системі середньої освіти є збільшення кількості білінгвальних програм із застосуванням англійської мови. Такі програми різняться за типами. Деякі з них є зануренням у мовне середовище, тобто викладаються лише англійською; інші використовують як німецьку, так і англійську, і можуть бути віднесені до практики *Предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL)*. У більшості випадків зазначені програми впроваджуються на старшому етапі навчання у середній школі. Загалом, навчання іноземних мов широко розвинене в освітній системі Німеччини й охоплює широкий діапазон пропозицій. Викладання і вивчення англійської мови є майже єдиною мінімальною вимогою для всіх учнів.

У Баварії, відповідно до повідомлень наших дослідників, як засіб викладання використовується лише німецька мова. Іноземні мови є обов'язковими на середньому і старшому етапах навчання в середній школі. Фактичний вибір мов різниться від школи до школи, а також залежно від типу школи. Стандартна пропозиція іноземних мов складається з латини, російської, французької, італійської та іспанської. В Баварії не існує регіональних мов або мов меншин. Жодна мова іммігрантів в якості мови навчання не використовується. Викладачів німецької та іноземних мов

готують університети, і вони мають відповідати чітким кваліфікаційним стандартам.

У федеральній землі Північна Рейн-Вестфалія не існує регіональних мов або мов меншин. Для навчання використовується німецька, а також іноземні та іммігрантські мови, й у кожному випадку існує послідовна навчальна програма. Викладачі німецької та іноземних мов отримують належну підготовку, а їхній професійний рівень визначений у відповідних стандартах.

МОВИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

Професійно-технічна освіта (у трьох закладах ПТО)

У досліджуваних навчальних закладах увага зосереджена на вивченні німецької та іноземних мов (англійської, французької та іспанської), тоді як іммігрантські мови не пропонуються. Цікаво, що в одному професійно-технічному училищі у Фленсбурзі датська мова була вказана як іноземна, а не визнана мова меншин.

Вища освіта (у трьох ВУЗах)

Анкети проекту БМЄ були запропоновані трьом вищим навчальним закладам: університету Людвіга-Максиміліана в Мюнхені, університету Фленсбурга і Вільному університету Берліна. У кожному з них частина навчальних курсів викладається як німецькою, так і іноземними мовами. В анкеті не було запитання щодо мови навчання, проте, найбільш імовірно, що такою є англійська мова. Всі університети пропонують веб-сайти й інформацію про вступні вимоги німецькою та іноземними мовами. В Університеті Фленсбурга відзначено використання «регіональних мов і мов меншин». На практиці, швидше за все, це означає використання датської – регіональної мови меншин у цьому регіоні. Мови, що пропонуються в досліджуваних університетах: арабська, баскська, китайська, англійська, французька, італійська, голландська, перська, польська, португальська, російська, іспанська, турецька і датська.

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСІ

До кінця 1990-х років багато державних і приватних радіостанцій і телеканалів пропонували програми регіональними діалектами, мовами автохтонних меншин або мовами іммігрантів. Останні часто називали мультикультурними програмами (чи навіть станціями). У зв'язку із прийняттям низки державних законів, зазначені пропозиції на радіо або телебаченні майже зникли.

Однією з найкрупніших мультилінгвальних станцій є телевізійний канал франко-німецького співробітництва ARTE. ARTE дублює більшість із своїх програм другою мовою – французькою або німецькою. До інших проявів мультилінгвізму, що широко пропонуються, належать субтитри німецькою для людей із порушеннями слуху та аудіокоментарі для глядачів із слабким зором. Мова жестів відіграє незначну роль; нормативів, що регулюють її запровадження, немає. Ринок приватного телебачення і радіо є, здебільшого, монолінгвальним. Проте кабельне і супутникове телебачення та радіо дають глядачам і слухачам змогу отримати доступ до багатьох іноземних станцій. Багато з них із Великої Британії та Франції, але є також значна кількість програм мовами іммігрантів, наприклад, програми з Росії і Туреччини.

Ще однією особливою рисою німецького телебачення, а також більш широкого кіноринку, є дубляж іноземних фільмів. Майже всі іноземні фільми і телесеріали дублюються. Лише у виняткових випадках мови оригіналу можуть бути доступними на іншій аудіо програмі. Аналогічно, переважна більшість орієнтованих на масового глядача кінотеатрів демонструє лише дубльовані версії іноземних фільмів. Версії мовою оригіналу і версії із субтитрами значною мірою обмежені кінотеатрами арт-хаусного кіно. Це пов'язано із значним розвитком «індустрії дубляжу» поряд із процвітаючою кіноіндустрією.

Ми виявили, що кількість газетних видань, а також мов,

що пропонуються у Берліні, з великим відривом перевищує їхню кількість у Фленсбурзі. В цьому немає нічого дивного, враховуючи розмір і міжнародний характер таких міст, як Берлін. Серед пропонованих у Берліні мов знову ж домінують європейські, проте також представлені китайська, японська, арабська та інші африканські мови.

Як і очікувалось, мови автохтонних меншин не відіграють значної ролі на німецькому ринку засобів масової інформації, за винятком тих регіонів, де відповідні мови є офіційно визнаними.

Значного поширення набули ЗМІ мовами іммігрантів. ЗМІ іноземними мовами, що представляють основних політичних та економічних партнерів Німеччини, можна знайти в усіх регіонах. Нещодавньою розробкою на газетному ринку є «друк за вимогою». Зазначена технологія дає змогу мати у наявності друковане ЗМІ будь-якою мовою, навіть якщо воно замовлене лише однією людиною.

МОВИ У ДЕРЖАВНИХ УСТАНОВАХ, СУСПІЛЬНОМУ ОБСЛУГОВУВАННІ Й МІСЦЯХ ЗАГАЛЬНОГО КОРИСТУВАННЯ

Інституційні мовні стратегії на міському рівні

Офіційною мовою в Німеччині є німецька, хоча кодифікації «державної мови» не існує. Будь-яке офіційне повідомлення має відбуватися німецькою мовою, інакше воно вважається як таке, що не мало місця. У разі судових суперечок, відповідачі мають право на застосування рідної мови і допомогу перекладача.

Проте на практиці, принаймні великі міста в Німеччині, очевидно, дотримуються прагматичної позиції і прагнуть передати якомога більше інформації іншими мовами окрім німецької, особливо у сфері соціального забезпечення та соціальної інтеграції, безпеки, імміграційних послуг і туризму. З відповідей на анкету лишається незрозумілим, чи існує якась чітка й послідовна стратегія у цій галузі.

Респонденти з усіх трьох міст – Берліна, Фленсбурга і Мюнхена –

зазначають, що стратегія впровадження мультилінгвізму практикується принаймні іноді. Датська має особливий статус офіційної мови меншини в Шлезвіг-Гольштейні. Англійська підтримується, як і скрізь у Німеччині, не лише в ділових цілях. Респондент з Мюнхена наводить дуже докладні приклади підтримки мультилінгвізму.

У наступних абзацах ми виходимо з відповідей на деякі запитання в містах Берлін і Мюнхен. Для Фленсбурга ми не володіємо достатньою інформацією, щоб сказати більше за вищезгадане.

У галузі 7А досліджувались інституційні мовні стратегії на рівні міста або міської ради. Респондент з Берліна зазначив, що на ці запитання важко відповісти, коли йдеться про рівень міста, а у випадку з Берліном одночасно й про федеральний рівень.¹⁵ Тут знову відчувається децентралізація як загальний елемент управління і політики: влада на рівні районів має право встановлювати свою власну політику. На думку респондента, основними темами, що потребують багатомовного спілкування, є: безпека, злочинність, попередження нещасних випадків і загальне інформування. Наприклад, в районах із значною чисельністю іммігрантів листівки про домашню безпеку розповсюджуються також арабською і турецькою мовами.

До того ж, розділи веб-сайтів міської ради та інша інформація доступні англійською, французькою, італійською, китайською, польською, російською, турецькою, сербською, хорватською та іспанською мовами. У більшості випадків багатомовна компетенція державних службовців використовується відповідно до ситуації. Це призводить до того, що, в деяких випадках, залежно від особового складу тієї чи іншої зміни, доступним буде широкий діапазон мов, а в інших – лише німецька та англійська. Для багатьох правових цілей і в кримінальному переслідуванні залучаються ззовні кваліфіковані письмові чи усні перекладачі. Судячи з усього, лише в поліції запитують про навички володіння іншими окрім німецької мовами. Такі компетенції оцінюються як додаткові під час

¹⁵ У Німеччині три міста, Берлін, Бремен та Гамбург, мають також політичний статус *Федеральних земель (Bundesländer)*

працевлаштування. Це стосується таких мов, як арабська, англійська, китайська, французька, італійська, хорватська, сербська, польська, російська, іспанська, турецька та в'єтнамська.

Міська влада Мюнхену забезпечує більш різноманітну картину. Проте це, швидше, є впливом комунікативної стратегії окремого респондента. Так, наприклад, він повідомив, що відділ соціального забезпечення пропонує перекладацькі послуги албанською, амхарською, арабською, азербайджанською, боснійською/хорватською/сербською, болгарською, китайською, дарі, англійською, філіппінською, французькою, грецькою, івритом, хінді, італійською, кіконго, суахілі, курдською, лаоською, македонською, пушту, польською, португальською, пенджабі, румунською, російською, словенською, сомалійською, іспанською, тамільською, таджицькою, тайською, турецькою, уйгурською, українською, урду та в'єтнамською мовами. Консультації з питань освіти також надаються відповідними службами із застосуванням багатьох зазначених мов. Офіційний веб-сайт міста Мюнхен передбачає можливість перегляду матеріалів англійською, французькою, італійською, арабською, китайською, російською, японською, іспанською та португальською мовами. Адміністрація міста пропонує послуги усного та письмового перекладу англійською, французькою, турецькою, боснійською, хорватською і сербською мовами. Для 40 інших мов може бути залучений переклад ззовні. Місто Мюнхен також підтримує розвиток мультилінгвізму тим, що дозволяє претендентам на роботу компенсувати недостатнє володіння німецькою мовою за рахунок визнання багатомовних компетенцій. До того ж, мовні курси для співробітників міської влади можуть бути частково оплачені, якщо використання мови потрібно для їхньої роботи. Водночас, у Мюнхені, як і в Берліні, моніторинг мовних компетенцій персоналу не ведеться.

Під час аналізу галузі 7В досліджували засоби усного спілкування в окремому місті. Відповідей у цій частині було небагато, що може бути наслідком не зовсім чіткого формулювання запитань або пов'язано з тим,

що деякі послуги, наприклад, інформаційні послуги у туристичній і транспортній сферах, надаються приватними компаніями. Певна докладна інформація була надана щодо аварійно-рятувальних служб у Берліні, де, залежно від людини на чергуванні, доступними є турецька, російська, польська, іспанська, італійська, голландська, португальська і французька мови; так само, незалежно від рідної мови особи на чергуванні, персонал тією чи іншою мірою володіє англійською мовою. Послуги імміграції та інтеграції часто доступні англійською мовою, а також, у деяких випадках, французькою, турецькою, російською та іспанською. Для таких мов, як арабська, в'єтнамська, румунська і болгарська, залучається підтримка ззовні. Театри пропонують інформацію здебільшого німецькою та англійською мовами, за винятком Російського Театру і одного експериментального театру, *ufa-Fabrik*, де інформація надається англійською, іспанською та французькою мовами. Що стосується Мюнхена, ми на жаль не володіємо достатньо детальною інформацією з цього питання.

У багатьох німецьких містах створено Ради іноземних громадян (*Ausländerbeirat*) або аналогічні установи, які займаються справами іммігрантів та підтримкою їхньої інтеграції.

Під час аналізу галузі 7С досліджували засоби письмового спілкування. Тут у відповідях не міститься жодних додаткових відомостей порівняно з двома попередніми галузями. Складається таке загальне враження, що два великих міста визнають мовне різноманіття, проте їхня реакція на це могла б бути більш чіткою, зваженою й послідовною.

МОВИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ¹⁶

Громадські дебати навколо мов у підприємницькій діяльності зосереджені на двох питаннях. Перше питання – компетенція в німецькій мові. Зокрема, організації роботодавців, серед інших, скаржаться на те,

¹⁶ Нам удалося отримати лише небагато відповідей на запитання анкети в цій галузі, адже більшість компаній неохоче погоджувалися оголошувати власні внутрішні процедури й корпоративну політику з цього приводу.

що випускники шкіл не демонструють належного рівня сформованості навичок у німецькій мові, достатнього для початку курсу професійної підготовки. Хоча ця скарга інколи звужується до випускників шкіл із середовища іммігрантів, вона, як правило, є значно ширшою і охоплює молодь із показниками атестата, нижчими за середній рівень. Інше питання полягає в тому, що роботодавці більше не розглядають володіння англійською і німецькими мовами як єдиний достатній чинник, а вимагають від своїх працівників також володіння іншими мовами (Meyer & Apfelbaum, 2010).

На підставі бесіди, проведеної нами в 15 компаніях, можна дійти висновку, що стратегії впровадження мультилінгвізму дійсно відіграють значну роль у зазначених компаніях, якщо йдеться про необхідність застосування інших мов для потреб внутрішнього спілкування (міжнародні компанії) або потребу в спілкуванні з замовниками, клієнтами і бізнес-партнерами. Проте, у багатьох випадках зазначені стратегії не можна чітко визначити як «стратегії впровадження мультилінгвізму», швидше, вони є частиною більш узагальнених концепцій адаптації до сучасного лінгвокультурного різноманіття.

Що стосується конкретної мови управління, то майже всі (13 із 15 компаній) використовують німецьку для внутрішнього діловодства. Ділова англійська мова широко використовується двома компаніями, тоді як п'ять використовують її час від часу, а всі інші взагалі нею не користуються. Інші мови використовуються лише в трьох компаніях. Таким мовами є: датська (у банку); словенська, російська, польська, італійська, угорська, чеська та болгарська (будівельна компанія, що, ймовірно, використовує мови, які охоплюють сфери її діяльності, а також країни походження її співробітників); а також англійська і французька (використовуються у готелі). Відповіді на запитання про мову внутрішнього програмного забезпечення, мову маркетингової діяльності, мову веб-сайтів демонструють дуже схожу картину. І лише один банк виділяється із загальної маси,

вказуючи на використання німецької і датської. До того ж, ще одна компанія зробила маркетингову компанію датською, але вона вже припинена. Один із готелів, за його повідомленням, надає інформацію на своєму веб-сайті англійцям, французам, бельгійцям, іспанцям, італійцям, голландцям, австрійцям, португальцям, швейцарцям і бразильцям. Тільки дві компанії широко користуються послугами письмових чи усних перекладачів, запрошених ззовні, а чотири користуються їхніми послугами час від часу. Лише одна компанія, банк, веде регулярний моніторинг мовних навичок своїх співробітників у німецькій та англійській мовах.

Зазначені емпіричні, суб'єктивні відповіді не дають змоги зробити узагальнення. Вони можуть бути інтерпретовані як показники відсутності інтересу до мовного менеджменту, який стає актуальним лише тоді, коли справи бізнесу вимагають спілкування мовами, відмінними від німецької. Постає питання, що ще можна очікування від комерційно-підприємницького сектора. За результатами одного з досліджень (Meyer, 2009) вдалося довести, що наразі німецькі компанії інвестують у мовне різноманіття своїх співробітників у випадку, якщо це виправдано вимогами диверсифікації з одного боку, й їхньою сферою діяльності – з іншого.

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

У Німеччині ми можемо бачити двояке ставлення до мовного різноманіття. З одного боку, багато державних ініціатив і кампаній діють за принципом: «лише німецька». Нещодавня кампанія *Deutschlandstiftung* (за підтримки Державного комісара з питань інтеграції мігрантів і біженців, міністра Марії Бемер) є одним із прикладів стратегії такого роду. Її сутність полягає в тому, що володіння німецькою є найкращим (якщо не єдиним) шляхом до інтеграції (<http://www.ich-spreche-deutsch.de/de/>). З іншого боку, принаймні на рівні риторики, ми можемо знайти чіткі заяви щодо підтримки і визнання мультилінгвізму. Прикладом цього є кампанія «Мультилінгвізм – мови без кордонів», ініційована Інститутом ім. Гете

(див. <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/deindex.htm>). Навіть на найвищому політичному рівні часто висловлюється визнання важливості мультилінгвізму. Приклад цьому можна знайти у «Державному плані інтеграції», політичному рамковому документі, розробленому за дорученням Центрального уряду (Bundesregierung, 2007). У частині, що стосується освіти, ми знаходимо твердження, що Міністри федеральних земель у справах культури інвестуватимуть у стратегії, що сприяють кращому володінню німецькою всіма учнями і студентами. Проте, окрім підтримки вивчення німецької мови, міністри заявляють, що «федеральні землі визнають важливість і актуальність мультилінгвізму для всіх учнів. Це стосується й лінгвокультурної спадщини чи сімейних мов дітей іммігрантів. Мають бути визначені відповідні заходи, що підтримують упровадження мультилінгвізму як загального освітнього принципу діяльності системи шкільної освіти» (Bundesregierung, 2007, стор. 25f.; переклад наш). Висвітлення «політики і методик практичної реалізації мультилінгвізму», що є завданням проекту БМЄ, виявляє дуже мінливу, проте ясну картину ситуації. І ми переконані, що це є не суто німецькою особливістю, а радше відповідною характерною рисою європейського суспільства в цілому.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ Й ПЛОТНІ ПРОЕКТИ

Незважаючи на відсутність у Німеччині загальної стратегії щодо цього питання, в останні роки відчутна тенденція до зростання загального визнання мультилінгвізму. Можна виокремити багато перспективних ініціатив, але у такій децентралізованій системі, яка існує у Німеччині, їх, скоріше за все, неможливо буде виявити за допомогою інструментарію проекту БМЄ. Ці ініціативи варіюються від двомовних освітніх моделей до широкомасштабних проектів шкільних інновацій, що мають на меті впровадження мультилінгвізму як спільної риси мовної освіти (див. проекти *Durchgängige Sprachbildung/Безперервної мовної освіти* – <http://www.foermig.uni-hamburg.de>). Ціла низка проектів заохочує мовну

різноманітність як загальну рису раннього навчання дітей (Tracy, Weber, & Munch, 2006). Подібні ініціативи мають місце як у приватному секторі, так і в системі державної початкової освіти. Вони включають моделі з «традиційними» іноземними мовами (англійською та французькою), а також моделі, що опікуються мовами іммігрантів. Створені інформаційні портали для батьків, а також для зацікавлених вчителів чи фахівців (див., наприклад, <http://www.fmks-online.de/> щодо іноземних мов, а також регіональні портали, наприклад, *Bilingual erziehen* [двомовне навчання], www.bilingual-erziehen.de, де надаються відомості про застосування всіх можливих моделей, незалежно від застосовуваних мов). Як і в останньому випадку, терміни «білінгвальний» і «мультилінгвальний» часто вживаються приватними ініціативами, а також у державній і політичній сферах і в дослідженнях як синонімічні.

Іншим прикладом є чисельні стратегії опанування мовного різноманіття у підприємницьких структурах. Зазначені стратегії, як правило, можна скоріше знайти у великих компаніях, а не на малих і середніх підприємствах, хоча й останні розробляють заходи щодо врахування мовного різноманіття серед своїх співробітників або клієнтів. Наприклад, у великих автомобільних компаніях створюються групи мовних ресурсів, що опікуються співробітниками-мігрантами. Підтримка навичок у рідній мові є складовою частиною зазначеної діяльності.

На завершення: тоді як на рівні загальнодержавних законодавчих та регуляторних норм ми не знаходимо значних ініціатив, що сприяють упровадженню мультилінгвізму, багато таких ініціатив ми знаходимо на регіональному й місцевому рівнях. Іншими словами: чим ближче ми придивляємось до фактичної практики, тим більше ми можемо знайти проявів запровадження мультилінгвізму.

Бібліографічні посилання

1. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Ed.). (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengeleiteter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
2. Baden-Württemberg-Stiftung (Ed.). (2011). Sag' mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg-Stiftung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
3. Bundesregierung. (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege, neue Chancen. Berlin: Retrieved from www.bmj.bund.de/files/-/2321/181007_Nationaler%20Integrationsplan.pdf
4. Duarte, J. (2011): Bilingual language proficiency. A comparative study. Münster u.a.: Waxmann.
5. Furstenau, S., Gogolin, I., & Yağmur, K. (Eds.). (2003). Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster u.a.: Waxmann.
6. Gantefort, Christoph and Roth, Hans-Joachim (2011): Sorbisch-Deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Sekundarstufe I. Hamburg and Köln: University of Cologne. Available under: <http://search.sachsen.com/web/>
7. Meyer, B. (2009). Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
8. Meyer, B., & Apfelbaum, B. (Eds.). (2010). Multilingualism at Work. From policies to practices in public, medical and business settings (Vol. 9). Amsterdam: John Benjamins.

9. Reich, H. H., Roth, H.-J., & Neumann, U. (Eds.). (2007). Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachstanden im Kontext von Zweisprachigkeit. Munster: Waxmann.
10. Tracy, R., Weber, A., & Munch, A. (2006). Fruhe Mehrsprachigkeit. Mythen - Risiken - Chancen. Stuttgart: Bande-Wurtemberg-Stiftung.

НАЦІОНАЛЬНА СИТУАЦІЯ: НІДЕРЛАНДИ

Саскія Бенедіктус-ван ден Берг

НІДЕРЛАНДИ В ЦІЛОМУ

Національний контекст

У цьому розділі описується ситуація в Нідерландах у цілому; конкретну ситуацію у провінції Фрісландія проаналізовано далі у відповідному профілі.

Населення Королівства Нідерланди складає 16,6 мільйонів осіб. Близько 1,9 мільйонів (або 11,4%) є особами незахідного походження (перше або друге покоління іммігрантів). Дві третини іммігрантів є вихідцями з Туреччини, Марокко, Антильських островів або Суринаму (CBS, 2011a). Їх можна поділити на групу вихідців з колишніх колоній, представлену іммігрантами з Антильських островів та Суринаму, які походять із карибських районів, де голландська мова є офіційною мовою, та на групу, що не мають відношення до колоній, представлену турецькими та марокканськими іммігрантами, які не мали жодного попереднього контакту з голландською мовою та культурою.

Голландська є офіційною мовою Нідерландів. Це було законодавчо закріплено лише у 1995 році (Nederlandse Taalunie, 2011). У цьому ж Законі (*Algemene Wet Bestuursrecht*) фризьку мову наділено статусом офіційної у провінції Фрісландія.

У Нідерландах громадяни неголландського походження, зокрема незахідні іммігранти, мають скласти іспит на знання голландської мови і культури/історії, щоб показати, що вони достатньо інтегрувалися у голландське суспільство. Уряд підкреслює особисту відповідальність громадян і надає голландській мові великого значення. Це знайшло відображення у результатах цього дослідження.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання державної, іноземних і Р/М мов розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/або мовної політики країни. Навчання та викладання державної мови закордоном для дітей та/або дорослих нідерландського походження (спів-) фінансується у понад 80 країнах, зокрема, у таких сусідніх країнах як Німеччина, Бельгія та Франція. У Нідерландах ратифіковано *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин*. У Хартії визнаються наступні 5 Р/М мов: фризська, лімбурзька, нижньосаксонська, циганська та ідиш. Офіційно впроваджено у регіональну систему освіти відповідно до положень Хартії наразі лише фризьку.

Офіційні механізми збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття у Нідерландах існують лише по відношенню до фризької мови. Такими є періодичні переписи населення. Дані про ситуацію з фризькою мовою аналізують через запитання респондентів, про мову, якою вони спілкуються вдома, а також про володіння/рівень володіння базовими мовними навичками, такими як мовлення/розуміння/читання/письмо .

Хоча на національному рівні збір даних про мовне різноманіття не відбувається, регулярно поновлювані бази даних з цього питання можуть стати важливим внеском у розробку політики, як це відбувається в інших країнах.

ДМ: державна мова (-и).

ІМ: іноземні мови.

Р/М (М): Регіональні мови або міноритарні мови (мови меншин).

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

МОВИ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (іноземні та іммігрантські мови на цьому етапі не пропонуються)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	≥ 2 роки	немає	> 1 дня	загальна	загальна	повне
Додаткова підтримка ДМ	всі діти	≥ 2 роки	немає	> 1 дня	загальна	загальна	повне

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДО ВИВЧЕННЯ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	Фризька лише у Фрісландії.
-----------------	----------------------------

Дошкільна освіта не є обов'язковою, але досить поширена. Значення, яке надається голландській мові Міністерством освіти, ілюструється програмами, що пропонуються для дітей у дошкільній школі із метою «боротьби з недостатнім володінням (голландською) мовою та затримками у розвитку основних навичок (голландської) мови» (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011b). Це відповідає Резолюції Європейського парламенту від 2009 року, у якій стверджується, що державні мови особливо необхідно вивчати, починаючи з дошкільного етапу освіти.

Мови у початковій шкільній освіті (іммігрантські мови не пропонуються)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	Узагальнені	перед навчанням у загальноосвітній школі	немає	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Початок мовної освіти	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	узагальнені	на локальному рівні	з 1 класу	у шкільні години	немає	немає	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	узагальнені	на локальному рівні	лише в останніх класах	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи шкільні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ДМ	вчителі загального профілю	спеціалізована	загальна	Не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	загальна	Не передбачена
ІМ	вчителі загального профілю	загальна	спеціалізована	немає

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДО ВИВЧЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	Фризька лише у Фрісландії.
ІМ	Англійська обов'язкова. Французька, німецька та іспанська факультативні.

Освіта є обов'язковою для дітей віком від 5 до 16 років. Проте, понад

95% дітей починають відвідувати початкову школу у віці чотирьох років. Як і в дошкільній освіті, в рамках початкової освіти існують програми «боротьби з недостатнім володінням (голландською) мовою та затримками у розвитку основних навичок (голландської) мови» (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011b). Уряд підкреслює важливість вивчення голландської мови та арифметики у межах всієї системи освіти. Були розроблені нормативи для вивчення мови та арифметики. У цих нормативах указані рівні знань, що відповідають різним етапам освітньої діяльності учнів, наприклад, закінченню початкової школи. Ці нормативи було прописано у законі, що набув чинності в 2010 році, але їх практичне впровадження відповідних нормативних рівнів до системи освіти та контролю успішності (екзамени, тести тощо) буди здійснюватися поступово протягом наступних років (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011a).

Англійська мова є обов'язковою протягом двох останніх років початкової освіти. Освіта мовами іммігрантів раніше гарантувалася законом. У період з 1974 по 2004 рік позашкільна освіта мовами іммігрантів пропонувалася на рівні початкової школи й фінансувалася урядом. Згодом фінансування було припинено на тій підставі, що навчання мовами іммігрантів «суперечить політиці інтеграції дітей з іммігрантських меншин» (Extra & Yagmur, 2006 : 55). Опанування голландської мови розглядається урядом як основа такої інтеграції (Eerste Kamer, 2004). Водночас, закон все ж допускає допоміжне використання мов додатково до голландської для дітей неголландського походження, якщо це підтримує початок та перехід до навчання голландською мовою.

У зв'язку з відсутністю державної підтримки мов іммігрантів на рівні дошкільної та початкової шкільної освіти, було запроваджено низку приватних ініціативи: наприклад, були відкриті китайські, японські, польські та російські школи, які забезпечують додаткову освіту відповідними мовами та вивчення відповідних культур. Ці ініціативи реалізуються по всій країні

переважно на рівні громад. До того ж, був створений голландсько-турецький фонд для забезпечення (позашкільного) навчання турецькою мовою (Stichting TON). Ці приватні ініціативи є практичним утіленням рекомендацій щодо навчання мовами іммігрантів, наданих урядові країни у 2001 році Радою з питань освіти Нідерландів (Onderwijsraad, 2001), хоча на державному рівні відповідні пропозиції й не були належним чином ураховані урядом.

МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	Узагальнені	перед навчанням у загальноосвітній школі	немає	на шкільному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	узагальнені	на локальному рівні	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	узагальнені	на локальному рівні	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	узгоджений з CEFR	повне
МІ	всі діти	узагальнені	відсутнє	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи регіональні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація	Переддипломна	Післядипломна	Необхідний	Мобільність
--	--------------	---------------	---------------	------------	-------------

	вчителів	педагогічна підготовка	педагогічна підготовка	рівень володіння мовою	
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи шкільні норми	Не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	загальна	Не передбачено	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи регіональні стандарти	неофіційна фінансова підтримка
МІ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	загальна	не передбачений	Не передбачена

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДО ВИВЧЕННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	Фризька лише у Фрісландії.
ІМ (мови, які виділено курсивом, пропонуються лише в старших класах середньої школи)	Обов'язкові: англійська <i>плюс ще одна інша мова у старших класах середньої школи.</i> Факультативні: <i>давньогрецька, китайська, французька, німецька, італійська, латинська, російська, іспанська.</i>
МІ	Арабська, турецька.

Нормативи та навчальні програми, що застосовуються в початковій освіті, впроваджено також і на рівні середньої школи. Володіння голландською мовою є обов'язковим на всіх рівнях середньої освіти, а також є частиною всіх іспитів; це стосується також мови англійської. Окрім англійської, друга іноземна мова є обов'язковою лише у старших класах середньої школи: це, як правило, німецька або французька й іноді іспанська мови. Школи також мають право пропонувати вивчення додаткових

іноземних мов.

Турецька та арабська мови можуть бути запропоновані в якості навчальних предметів й обиратися для складання іспиту. Водночас, школи самі вирішують, чи пропонувати ці мови, й дуже небагато з них це роблять. До того ж, частка учнів, які складають іспити турецькою або арабською, є низькою, знизившись з, приблизно, 0,28% у 2002 році до 0,08% у році 2003. Наразі вона знову трохи зростає: до 0,13% у 2011 році, проте й досі не досягла рівня 2002 року (Alberts & Erens, 2011). Можливим поясненням цього зниження є вищезгадане скасування державного фінансування освіти мовами іммігрантів. Такий низький рівень застосування турецької та арабської стає все більш помітним, враховуючи зростання кількості турецько-голландських та мароккансько-голландських дітей в початкових школах у містах. Вищенаведені результати аналізу відповідей відносяться до шкіл, які таки пропонують вивчення арабської та/або турецької мов.

Новим явищем у середній шкільній освіті країни стало збільшення масштабів застосування білінгвальних навчальних програм із застосуванням голландської та англійської мов (що, здебільшого, складені з застосуванням методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання – CLIL*). У більшості випадків йдеться про старші класи середньої школи, які присвячені підготовці до вищої освіти, проте, останнім часом вони також реалізуються на нижчих рівнях освіти (Europees Platform, 2011a). До того ж, все більше дошкільних та початкових учбових закладів приділяють більше часу вивченню англійської мови (раннє вивчення іноземної мови) (Europees Platform, 2011b). Все це підняло питання щодо необхідної білінгвальної кваліфікації вчителів у двомовних школах.

**МОВИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА (У ТРЬОХ ЗАКЛАДАХ ПТО;
ІМІГРАНТСЬКІ ТА Р/М МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)**

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ІМ	заклад А	обмежений	узагальнені	прив'язаний до CEFR	Часткове
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	Часткове
	заклад С	широкий	узагальнені	прив'язаний до CEFR	Часткове

ВИЩА ОСВІТА (У ДВОХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ)

	Мова(-и) викладання	Мови веб-сайтів	Цільові групи для додаткової підтримки з державної мови	Рівень, якого мають досягти студенти-філологи	Набір іноземних студентів	Програми мобільності для студентів-філологів	Програми мобільності для студентів-нефілологів
ВУЗ А	державна та іноземна	державна та іноземна	всі студенти	прив'язаний до CEFR	лише іноземні	факультативні	факультативні
ВУЗ В	державна та іноземна	державна та іноземна	всі студенти	прив'язаний до CEFR	лише іноземні	факультативні	факультативні

У системі професійно-технічної освіти (ПТО) також застосовуються мовні нормативи та програми, що їх передбачено у початковій та середній шкільній освіті.

У системі вищої освіти, починаючи з 2002 року, було запроваджено англосаксонську систему (бакалавр-магістр). Це було частиною процесу

створення Європейського простору вищої освіти (Болонський процес). У результаті цих змін, а також внаслідок підвищеної уваги до інтернаціоналізації в цілому з метою залучення іноземних студентів, голландська система вищої освіти сьогодні все частіше пропонує багато курсів для магістрів англійською мовою. Це викликало дискусії щодо використання англійської мови порівняно з голландською в університетській освіті, а також щодо якості освіти з огляду на володіння англійською мовою викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСІ

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми недержавними мовами	Програми Р/М мовами поза межами регіону походження	Доступність мов жестів на телебаченні
Субтитри	Субтитри	Інколи	інколи

Поширена практика використання субтитрів для телевізійних програм іншими, окрім голландської, мовами дозволяє індивідам познайомитися з цілою низкою різних мов, починаючи з самого раннього віку. Це відповідає вимогам Резолюції Європейського парламенту про мультлінгвізм (2009). Водночас, більшість іноземних програм, пропонованих на голландському телебаченні, транслюються англійською мовою, відтак, глядачі в основному знайомляться з британською та американською версіями англійської мови та культури. Дитячі програми, зокрема мультфільми, часто дублюються.

У Фрісландії основні регіональні телерадіокомпанії більшу частину часу використовують фризьку, а деякі – голландську мову. Таким чином, фризькі аудіовізуальні засоби масової інформації відповідають

рекомендаціям РЄ та ЄС щодо застосування різних мов та діалектів по регіонах.

Діапазон інших, крім голландської, мов, пропонованих на голландському телебаченні, є обмеженим.

Мови у державних установах, суспільному обслуговуванні й місцях загального користування

ІНСТИТУЦІЙНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ НА МІСЬКОМУ РІВНІ

Кількість мов	Наявність веб-ресурсів	Залучення перекладачів	Володіння мовами в посадових функціях співробітників	Працевлаштування носіїв інших мов	Мовна підготовка співробітників	Облік мовних компетенцій персоналу
> 4	Амстердам	Амстердам	Амстердам		Амстердам Леуварден	
3-4						
1-2	Роттердам Леуварден	Леуварден	Леуварден	Леуварден		

ПОСЛУГИ, ЩО ПОВ'ЯЗАНІ ЗІ СПІЛКУВАННЯМ

П'ять пов'язаних із усним спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов	П'ять пов'язаних із письмовим спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов
Охорона здоров'я Юридичні Соціальні Туризм Транспорт	Туризм Охорона здоров'я Соціальні Транспорт Юридичні

Діапазон мов, які використовуються у державних установах,

суспільному обслуговуванні й місцях загального користування (у проаналізованих містах), є досить обмеженим. Голландська мова є стандартною. Лише зрідка використовуються турецька та арабська, а в інших випадках пропонується здебільшого англійська мова. У Фрісландії люди мають право використовувати фризьку мову для контактів із державними установами. Проте, письмова інформація від цих установ часто доступна лише голландською мовою.

Послуга, якою можна скористатися в усіх сферах громадського життя, є служба телефонного перекладача (tolkentelefoon). Ця послуга частіше за все використовується в галузі охорони здоров'я. Раніше вона оплачувалася урядом, але з 1 січня 2012 року фінансування було припинене. Зараз вважається, що пацієнт сам має або володіти голландською, або залучити для себе перекладача власним коштом (Rijksoverheid, 2011).

МОВИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (З 24 КОМПАНІЙ)

ЗАГАЛЬНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ								
	Наявність мовної стратегії	мовних навичок у кадровій політиці	Забезпечення міжнародної мобільності	зовнішніх письмових/усних і перекладачів	Облік мовних навичок персоналу користувачів	мережами мовного навчання	програм/ фінансування	ЄБ/інше фінансування
Широко практикується	2	14	4	1	1	0	1	0

		ВНУТРІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ						ЗОВНІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ			
		Партнерство з освітнім сектором	заохочення з урахуванням	Впровадження мовної підготовки	Застосування CEFR	використовуються у робочому документообігу та внутрішніх	програмному забезпеченні та	використовуються у щорічних бізнес-	використовуються у маркетингових	використовуються у корпоративному брендингу/	використовуються на веб-сайтах
Державна мова	широко практикується	1	0	0	0	22	20	20	23	20	23
Ділова англійська	широко практикується	2	0	3	0	9	11	11	7	10	13
Інші мови	широко	1	0	2	0	3	3	2	3	4	5

	практикується										
--	---------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

На експорт приходиться понад 70% ВВП країни (CBS, 2011b). Значення цього факту не відображене в профілі мовної ситуації у підприємницькій галузі в Нідерландах, хоча й не всі чотири типи компаній, які було досліджено (банки, готелі, супермаркети та будівельні компанії), обов'язково відносяться до підприємств, орієнтованих на міжнародний бізнес. Зокрема, місцеві та регіональні компанії не є орієтованими на закордонні ринки. У цілому роль мови у підприємницькій діяльності не є одноставною. Підприємницька галузь могла б бути й більш поінформованою щодо економічних переваг мультилінгвізму.

У фризьких компаніях фризька мова в основному використовується неофіційно, й володіння письмовою фризькою не відіграє жодної ролі в їхній діяльності.

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

У час зростання мовного різноманіття та загальної глобалізації голландський уряд наголошує на важливості голландської мови. Це загалом відповідає політиці Європейської комісії (ЄК) та Ради Європи (РЄ). З іншого боку, у політиці ЄК/РЄ також підкреслюється необхідність залучення мов меншин, іммігрантських та іноземних мов до системи освіти й інших суспільних галузей. Зокрема, у тому, що стосується мов іммігрантів, державна політика Нідерландів могла б бути приведена у більшу відповідність до політики загальноєвропейської.

Водночас, існують різні ініціативи, які визнають цінність і переваги мультилінгвізму. Наприклад, функціонують декілька приватних шкіл, які забезпечують додаткову освіту мовами іммігрантів. До того ж, на рівні середньої освіти стає все більш поширеною практика викладання предметів англійською мовою (CLIL). Мета «Рідна мова +2» досягнута не повною мірою, проте обов'язкове вивчення англійської у середній школі означає, що більшість учнів зможуть опанувати принаймні одну іноземну мову.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ І ПІЛОТНІ ПРОЕКТИ

Прикладом успішної практичної діяльності є цікавий інноваційний проект, здійснюваний у місті Утрехт, четвертому за величиною місті в Нідерландах. Утрехт позиціонує себе як своєрідний «осередок мультилінгвізму» (City of Utrecht, 2009 : 1). Велика частина населення може говорити трьома і більше мовами, зв'язок з європейською політикою явно простежується в проекті, а завдання «*рідна мова + 2*» інтенсивно опрацьовується саме у цьому місті. До того ж, в Утрехті функціонують велика кількість міжнародних компаній, а університет Утрехта приваблює багато іноземних студентів. Місто хоче взяти цю характеристику як відправну точку на шляху розвитку Утрехта як «*лабораторії мультилінгвізму*» (там же: 1). Було ініційовано низку різноманітних досліджень з питань мультилінгвізму й започатковано багато мультилінгвальних проектів (там же). У 2011 році в рамках проекту була опублікована доповідь: «Голландське місто Утрехт як європейський осередок і лабораторія мультилінгвізму» (Martinovic, 2011).

ФРІСЛАНДІЯ

Національний контекст

Цей профіль стосується ситуації у провінції Фрісландія та зосереджений на особливостях цієї провінції у наступних галузях: мови в офіційних документах та базах даних й у системах дошкільної, початкової та середньої шкільної освіти. Рекомендується вивчати цей профіль разом із профілем про Нідерланди в цілому.

Фрісландія є однією з провінцій на півночі Нідерландів. Це переважно сільськогосподарська провінція (Provinsje Friesland, 2010), яка порівняно з країною в цілому є не дуже густо населеною: 193 осіб/км² проти показника у 491 по країні в цілому (CBS, 2012). Майже 650000 жителів Фрісландії становлять близько 4% від загальної чисельності населення Нідерландів. Частка іммігрантів із незахідних країн становить 3,7%, що є значно нижчим

за аналогічний показник у 11,4% по Нідерландах у цілому. Вихідці з Іраку, Марокко, Суринаму або Антильських островів становлять 39% незахідних іммігрантів у Фрісландії (CBS, 2011).

Фризька мова поряд із голландською є офіційною мовою регіону, що робить Фрісландію єдиною офіційно двомовною провінцією Нідерландів. Фризька мова є рідною для більшої половини населення Фрісландії. Переважна більшість жителів провінції може розуміти мову досить добре (20%) або дуже добре (65%). Три чверті населення можуть розмовляти фризькою на вельми високому рівні. Також три чверті населення можуть читати фризькою добре або дуже добре. Водночас, лише 12% здатні достатньо добре писати фризькою мовою (Provinsje Friesland, 2011a).

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання державної, іноземних і фризької мов розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/або мовної політики країни. Поряд із голландською фризька має статус другої офіційної мови Нідерландів.

Офіційні механізми збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття у Нідерландах існують лише по відношенню до фризької мови. Такими є періодичні переписи населення. Дані про ситуацію з фризькою мовою аналізують через запитання респондентів, про мову, якою вони спілкуються вдома, а також про володіння/рівень володіння базовими мовними навичками, такими як мовлення/розуміння/читання/письмо .

Фризька є єдиною міноритарною мовою, для якої голландський уряд ратифікував Частину III *Європейської хартії регіональних мов або мов меншин* (ECRML); інші регіональні мови визнаються лише відповідно до Частини II. Ратифікація призвела до створення у 1998 році Консультативної ради з питань фризької мови (Consultatief orgaan Fries), яка є консультативним органом при Міністерстві внутрішніх справ (Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2011). У 2005 році урядом

країни також ратифіковано *Рамкову конвенцію про захист національних меншин*, таким чином, визнаючи фризів національною меншиною (Riemersma & De Jong, 2007).

Правовий статус фризської мови було визначено у 1995 році в Законі «Algemene Wet Bestuursrecht». У 2011 році уряд запропонував новий законопроект щодо застосування фризської мови. Метою законопроекту є забезпечення кожній людині права на вжиток рідної мови, голландської або фризської, у відносинах із судовими органами та адміністрацією у провінції Фрісландія і тим самим сприяння збільшенню можливостей використання фризської мови. До того ж, законопроект передбачає створення *Ради з питань фризської мови*. На практиці це означає, що компетенцію вищезазначеного консультативного органу буде розширено (Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2011). Більшість із 27 муніципалітетів Фрісландії мають власну специфічну мовну політику (Provinsje Friesland, 2011a).

У Фрісландії є два механізми збору даних про мовне різноманіття. Передусім, у 1967, 1980 і 1994 роках були проведені масштабні мовні дослідження; наступна серія досліджень планується у найближчому майбутньому. До того ж, кожні чотири роки влада провінції проводить фундаментальні дослідження рівня володіння фризською мовою та її використання у провінції (*De Fryske taalAtlas*). Перше видання результатів такого дослідження побачило світ у 2007 році; воно надає владі Фрісландії базову інформацію для розробки мовної політики (Provinsje Fryslan, 2011a). Ці дослідження не містять інформації про іммігрантські мови: основний акцент робиться на фризській.

ДМ: державна мова (-и).

ІМ: іноземні мови.

Р/М (М): Регіональні мови або міноритарні мови (мови меншин).

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

МОВИ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІНОЗЕМНІ ТА ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НА ЦЬОМУ ЕТАПІ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	≥ 2 роки	немає	> 1 дня	загальна	загальна	повне
Додаткова підтримка ДМ	всі діти	≥ 2 роки	немає	> 1 дня	загальна	загальна	повне

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДО ВИВЧЕННЯ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	Фризька.
-----------------	----------

У Фрісландії функціонує понад шістдесят двомовних (голландсько-фризьких) або фризьких дошкільних закладів (*Sintrum Frysktalige Berne-opfang*, 2011). Центр фризькомовного денного догляду (*Sintrum Frysktalige Berne-opfang*) координує роботу цих закладів (Riemersma & De Jong, 2007).

У підготовці вчителів для системи дошкільної освіти мультилінгвізму в провінції приділяється лише загальна увага; викладання фризької мови не є частиною формальної освіти.

У системі дошкільної освіти мультилінгвізму, а також вивченню голландської та фризької мов приділяється увага, але вивчення іноземних та іммігрантських мов на цьому етапі не пропонується. Таким чином, рекомендації ЄС певною мірою виконуються, проте для покращення цієї ситуації можна було б докласти більших зусиль.

МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	Узагальнені	перед навчанням у загальноосвітній школі	немає	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Початок мовної освіти	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	узагальнені	на локальному рівні	з 1 класу	у шкільні години	немає	немає	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	узагальнені	на локальному рівні	лише в останніх класах	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи шкільні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ДМ	вчителі загального профілю	спеціалізована	загальна	Не передбачена

Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	загальна	Не передбачена
ІМ	вчителі загального профілю	загальна	спеціалізована	немає

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДО ВИВЧЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	Фризька.
ІМ	Англійська обов'язкова. Французька, німецька та іспанська факультативні.

Фризька мова є обов'язковим предметом у системі початкової шкільної освіти Фрісландії. Проте, у багатьох випадках час, що витрачається на вивчення фризької, становить менше однієї години на тиждень (Inspectie van het Onderwijs, 2010), що Комітетом експертів ECRML було визнано недостатнім, враховуючи підписані та ратифіковані зобов'язання за Частиною III ECRML (Рада Європи, 2008).

Національні закони про освіту дозволяють використання фризької як мови викладання, й у багатьох школах існує така практика. Проте, у молодших класах на вивчення фризької витрачається більше часу, ніж у старших. У чверті всіх початкових шкіл фризьку взагалі не застосовують в якості мови викладання (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Інспекція з питань освіти виявила, що близько 20% вчителів не мають формальної кваліфікації для викладання фризької мови (тамо ж). Іммігрантським мовам у системі початкової освіти Фрісландії особливої уваги не приділяється.

МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІМІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	Узагальнені	перед навчанням у загальноосвітній школі	немає	на шкільному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	всі діти	узагальнені	на локальному рівні	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи регіональні норми	Повне
ІМ	всі діти	узагальнені	на локальному рівні	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи шкільні норми	Повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи шкільні норми	Не передбачена
Р/М мови	вчителі загального профілю	спеціалізована	загальна	Не передбачено	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані	спеціалізована	спеціалізована	державні чи	неофіційна

	вчителі мов			регіональні стандарти	фінансова підтримка
--	-------------	--	--	-----------------------	---------------------

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДО ВИВЧЕННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	Фризька.
ІМ (мови, які виділено курсивом, пропонуються лише в старших класах середньої школи)	Обов'язкові: англійська <i>плюс ще одна інша мова у старших класах середньої школи.</i> Факультативні: <i>давньогрецька, китайська, французька, німецька, італійська, латинська, російська, іспанська.</i>

Фризька мова як предмет є обов'язковою у перших двох класах середньої школи. Її можна обирати як предмет для складання іспиту, проте не всі середні школи пропонують його (Inspectie van het Onderwijs, 2010), і небагато учнів складають такий іспит: у 2011 році лише 47 учнів склали іспит із фризької (Alberts & Erens, 2011). Іммігрантським мовам у системі середньої освіти Фрісландії особливої уваги не приділяється.

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

Фрісландія є провінцією з двома офіційними мовами, що й засвідчують результати дослідження. Послідовна увага до фризької мови особливо помітна у сфері освіти, хоча підписані та ратифіковані зобов'язання щодо виконання рекомендацій *Європейської хартії регіональних мов або мов меншин* (ECRML) повністю не виконуються. У процесі освіти, від дошкільної до початкової та середньої шкільної і вищої освіти, статус фризької мови стає все менш і менш значущим.

Ситуація щодо іноземних та іммігрантських мов є такою самою, як і в Нідерландах у цілому. У Фрісландії в сфері освіти мовам іммігрантів

приділяється ще менше уваги, що може бути обумовлено низькою часткою іммігрантів у провінції.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ І ПІЛОТНІ ПРОЕКТИ

Мовний пакет

При реєстрації народження дитини батькам у Фрісландії надається мовний пакет (*Taaltaske*). Цей мовний пакет пропонується провінцією Фрісландія. Мета його полягає у тому, щоб указати на переваги плюрилінгвізму. Матеріали пакету включають брошуру про плюрилінгвізм, книгу для дітей фризькою мовою, а також компакт-диск із дитячими піснями (Provinsje Fryslân, 2011b).

Тримовна освіта

У провінції є декілька початкових шкіл, що надають трилінгвальну освіту. Ці школи забезпечують викладання голландською, фризькою та англійською мовами, починаючи з розподілу 50 на 50 між голландською та фризькою мовами навчання протягом перших шести класів (діти у віці від чотирьох до десяти років), і закінчуючи 40% голландською, 40% фризькою і 20% англійською мовами протягом останніх двох класів (діти 11-12 років). Така тримовна модель дає позитивні результати: на учнівський рівень знань голландської після закінчення початкової школи час, витрачений на вивчення англійської та фризької, не має негативного впливу, і він відповідає національному рівню; навички учнів із читання та письма фризькою поліпшуються, й вони більш вільно використовують англійську мову (Taalsintrum Frysk/Cedin, 2011b). У 2011 році мережа тримовних шкіл зросла до 41 (Taalsintrum Frysk/Cedin, 2011a).

Бібліографічні посилання

1. Alberts, R.V.J. and B.J.M. Erens (2011). Verslag van de examencampagne 2011 voortgezet onderwijs. Arnhem: StichtingCito Instituut voor

Toetsontwikkeling.

2. Alberts, R.V.J. and B.J.M. Erens (2011). Verslag van de examencampagne 2011 voortgezet onderwijs. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling. Available at: www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Voortgezet%20onderwijs/Cito_verslag_examencampagne_2011.ashx
3. Voortgezet%20onderwijs/Cito_verslag_examencampagne_2011.ashx
4. Centraal Bureau voor de Statistiek (2011). Bevolking; leeftijd, herkomstgroepering, geslacht en regio, 1 januari. Available at: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37713> Accessed 9 December 2011.
5. Centraal Bureau voor de Statistiek (2011a). 'Bevolking; leeftijd, herkomstgroepering, geslacht en regio, 1 januari.' Available at: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37713> Accessed 9 December 2011.
6. Centraal Bureau voor de Statistiek (2012). Regionale kerncijfers Nederland. Available at: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=70072ned&D1=0,56,78-79,81&D2=0,6&D3=15-16&HDR=T&STB=G1,G2&VW=T> Accessed 3 January 2012.
7. Centraal Bureau voor de Statistiek, 2011b. De Nederlandse economie 2010. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek. Available at: www.cbs.nl/NR/rdonlyres/03E81D9F-8714-4AEA-B0F7-8EC72111EA56/0/2010p19pub.pdf Accessed: 28 October 2011.
8. City of Utrecht, Dept. Public, Internal, Subsidy Affairs (2009). Utrecht: Multilingual hotspot and laboratory in Europe. Available at: http://ec.europa.eu/languages/documents/utrecht-multilingualhotspot-and-laboratory-in-europe_en.pdf Accessed 13 October 2011.
9. Council of Europe (2008). European Charter for Regional or Minority Languages. Application of the charter in the Netherlands. 3rd monitoring cycle. Strasbourg: Council of Europe. Available at: www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports/NetherlandsECRML3_en.pdf Accessed: 8 December 2011.
10. Eerste Kamer der Staten-Generaal (2004). Beeindiging bekostiging onderwijs in allochtone levende talen. Available at: www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/29019_beeindiging_bekostiging Accessed 7 October 2011.
11. European Parliament (2009). EP Resolution on Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. Brussels: European Parliament.
12. Europees Platform (2011a). Tto. Tweetalig onderwijs - Content and Language Integrated Learning. Available at: www.europeesplatform.nl Accessed 16 December 2011.
13. Europees Platform (2011b). Vroeg vreemde talen onderwijs. Available at: www.europeesplatform.nl Accessed 16 December 2011.
14. Extra, G. and D. Gorter (eds.) (2001). The other languages of Europe: Demographic, sociolinguistic and educational perspectives. Clevedon: Multilingual Matters.
15. Extra, G. and K. Yagmur (2006). 'Immigrant Minority Languages ad Home

- and at School. A Case Study of the Netherlands.' *European Education* 38.2, pp. 50–63.
16. Inspectie van het Onderwijs (2010). *Tussen wens en werkelijkheid. De kwaliteit van het vak Fries in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in Friesland*. Utrecht. Available at: www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Tussen+wens+en+werkelijkheid.html Accessed 8 December 2011.
 17. Martinovic, B. (2011). *The Dutch City of Utrecht as a European Hotspot and Laboratory for Multilingualism*. Utrecht: Utrecht University. Available at: <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.utrecht.nl/images/Secretarie/Internationaal/pdf/Multilingualism%2520Utrecht.pdf&embedded=true&chrome=true> Accessed 19 December 2011.
 18. Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (2011). *Wet gebruik Friese taal – Memorie van Toelichting*. Available at: www.internetconsultatie.nl/wetfriesetaal Accessed 8 December 2011.
 19. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011a). *Doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Available at: www.taalenrekenen.nl/ Accessed 14 October 2011.
 20. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011b). *Leerachterstand. Taalachterstand bij peuters*. Available at: www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerachterstand/taalachterstand-bij-peuters Accessed 16 December 2011.
 21. Mortier, J. (2009). *Nederland meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.
 22. Nederlandse Taalunie, 2011. *Het Nederlandse taalgebied*. Available at: http://taalunieversum.org/taalpeil/2005/het_nederlandse_taalgebied.html Accessed October 2011.
 23. Onderwijsraad, 2001. *Samen naar de taalschool. Nieuwe moderne vreemde talen in perspectief*. Den Haag. Available at: www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/423/documenten/advies_taalschool.pdf Accessed 27 October 2011.
 24. Provinsje Fryslan (2010). *De staat van Fryslan. Beleids- en geo-informatie, november 2010*. Available at: www.fryslan.nl/download.asp?objectID=33162&link=De+staat+van+Fryslan%2Epdf Accessed: 9 December 2011.
 25. Provinsje Fryslan (2011a). *De Fryske taalatlas: Friese taal in beeld 2011*. Leeuwarden. Available at: www.fryslan.nl/taalatlas Accessed: 9 December 2011.
 26. Provinsje Fryslan (2011b). *Taaltasje. Taaltaske*. Available at: <http://fryslan.nl/taaltaske> Accessed: 9 December 2011.
 27. Riemersma, A. & S. de Jong (2007). *Frisian: The Frisian language in education in the Netherlands*, 4th edition. Ljouwert/Leeuwarden: Mercator Research Centre. Available at: www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/dossiers_pdf/frisian_in_netherlands4th_072010.pdf Accessed: 3 January 2012.

28. Rijksoverheid (2011). Tolk- en vertaaldiensten in de zorg. Available at: www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kwaliteit-van-de-zorg/tolken-vertaaldiensten-in-de-zorg Accessed 13 October 2011.
29. Sintrum Frysktalige Berne-opfang (2011). Sintrum Frysktalige Berne-opfang. www.sfbo.nl/engels/ Accessed 6 December 2011.
30. Taalsintrum Frysk/Cedin (2011). De Trijetalige skoalle. Available at: www.taalsintrum.nl/trijetalige-skoalle.html Accessed: 9 December 2011.
31. Taalsintrum Frysk/Cedin (2011). De Trijetalige Skoalle. Drachten: Taalsintrum Frysk/Cedin. Available at: www.3ts.nl/images/trijetalige-skoalle2011.pdf

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ У ФРІСЛАНДІЇ

Йеганнес Ітсма

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Фрісландія (Fryslân) є однією з 12 провінцій у складі Нідерландів (рис. 1 та рис. 2). та єдиною офіційно двомовною провінцією. Фрісландію визнано білінгвальною територією в 1970-х рр. (Commissie Friese-Taalpolitiek, 1970). Провінція Фрісландія розташована в північній частині Нідерландів й має населення 642066 мешканців, що становить 4% від загальної кількості населенні Нідерландів (станом на 2004 рік). Столицею Фрісландії є місто Леуварден (Ljouwert), у якому проживає 85896 мешканців (станом на 2004 рік). За даними широкомасштабного мовного дослідження, проведеного в 1990-х роках, стало відомо, що 94% населення провінції здатні розуміти мову національної меншини, а 74% уміють розмовляти нею (Gorter & Jonkman, 1995: 8). Останній відсотковий показник в абсолютному вираженні дає цифру приблизно 400000 носіїв фризської, п'ята частина з яких вивчають її як другу мову. Показники грамотності у фризській є значно нижчими: 65% вміють читати фризською, й лише 17% здатні писати цією мовою. Той факт, що настільки мала частина населення вміє писати фризською, безсумнівно, свідчить про слабкі позиції цієї мови в освітній системі (див. далі). До того ж, це пов'язано з тим, що письмовим навичкам у мові національної меншини надається дуже обмеженого значення в галузі працевлаштування, тому мешканці провінції майже не мають практичної мотивації для набуття високого рівня володіння письмовою фризською.

Вищезазначені відсоткові показники володіння фризською мовою зберігаються в практично незмінному вигляді протягом останніх декількох десятиліть, не враховуючи дуже повільного зниження рівня володіння мовленнєвими навичками й незначного зростання частини тих, хто володіє навичками письма. Така ситуація викликає занепокоєння за майбутнє фризської мови. Результати нещодавно проведеного мовного дослідження

серед молодих батьків свідчать про те, що фризька втрачає підтримку серед молодшого покоління (Foekema, 2004). У поточному поколінні молодих батьків (із дітьми віком 0 – 12 років) 40% завжди спілкувалися фризькою вдома, коли вони самі були дітьми, проте наразі лише 29% цих батьків (завжди) розмовляють фризькою вдома зі своїми дітьми. Порівняння цих двох відсотків свідчить про величезну втрату – 11% у межах лише одного покоління.



Рисунок 1. Нідерланди в Європі

Дослідження, проведене в 1990-х роках, засвідчило, що приблизно половина всього населення провінції спілкується фризькою вдома (55%), тоді як третина мешканців розмовляють вдома нідерландською (34%), а інші 10% користуються іншою домашньою мовою (Gorter & Jonkman, 1995). Слід відзначити, що незважаючи на те, що на сучасному етапі розвитку

суспільства відстань між суспільними групами вдалося значною мірою подолати, носії фризької є й досі дещо більш представленими на нижчих рівнях системи освіти, тоді як носіїв нідерландської не суттєво, але все ж таки більше на вищих її рівнях (див. Ytsma & De Jong, 1993).

Щодо використання фризької в засобах масової інформації, варто зазначити, що Omrop Fryslân (Телерадіокомпанія Фрісландії) щоденно транслює нею телевізійні й радіопрограми. Ці програми є досить популярними серед населення: щодобова аудиторія складає 150000 слухачів й 93000 телеглядачів. Проте використання мови національної меншини в обох головних газетах провінції, Leeuwarder Courant (Леуварденський вісник) та Friesch Dagblad (Щоденна газета Фрісландії) є насправді мізерним. За підрахунками, у кожній із зазначених регіональних газет частина тексту фризькою мовою складає приблизно 5%, до того ж, відзначено досить цікавий феномен: статті, написані нідерландською, досить часто містять цитати висловлювань фризькомовних осіб, наведені мовою оригіналу.

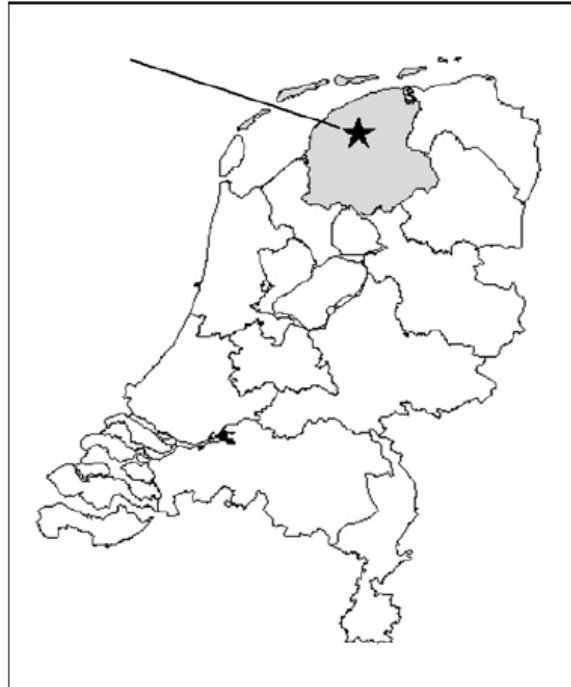


Рисунок 2. Фрісландія в Нідерландах

Видання книг фризькою мовою національної меншини сягає значних масштабів. У цьому сенсі, варто зазначити, що щороку низкою видавничих

компаній публікується загалом майже 100 книжок фризською мовою, а понад 60000 людей купують 90000 фризських книжок.

Починаючи з 1970-х фризська, нарівні з нідерландською, має формальний статус офіційної мови в межах провінції. Проте її суспільний престиж є нижчим, ніж у стандартної нідерландської. Ця різниця в статусі фризської та нідерландської є настільки очевидною, що навіть учні початкової школи у Фрісландії вважають, що нідерландська мова має значно вищий статус, ніж фризська (Ytsma, 1990, 1995). Соціальний престиж фризської визначається установками фризів та нефризів щодо цієї мови. Фризи загалом виявляють відносно позитивні установки щодо власної мови, тоді як установки в осіб, що не є носіями фризської, є здебільшого нейтральними або навіть негативними.

Незважаючи на переважне застосування фризської та нідерландської в повсякденному житті провінції, англійська також займає певну позицію в низці формальних галузей у межах нідерландського (й фризського) суспільства. Зокрема, ця іноземна мова активно використовується в «сучасних» галузях, таких як засоби масової інформації та бізнес. Наприклад, наявність англійської в засобах масової інформації є широкою.

У дослідженні De Bot (1994) відзначено, що 40 – 60% телевізійних програм у Нідерландах транслюються англійською мовою (завжди із нідерландськими субтитрами). До того ж, англійську все більше використовують у комерційній рекламі. Геррітсен (Gerritsen, 1996) повідомив, що майже п'ята частина сторінок нідерландських газет та журналів містять англійськомовні рекламні повідомлення. Проте жодних відзнак проникнення англійської в неформальне, внутрішньороздинне, інтимне середовище поки що не відзначено. У цьому сенсі вона, попри все, залишається «іноземною» мовою. На відміну від цього, досить наявними є ознаки зростаючого значення англійської у сфері освіти й зокрема шкільного навчання. Слід зазначити що в 2004 – 2005 навчальному році в одній із середніх шкіл Фрісландії розпочали впровадження білінгвальної

(нідерландсько-англійської) моделі викладання, й інші середні школи також планують наслідувати цей підхід у найближчі роки. Цей факт є проявом загальної тенденції, яка полягає в тому, що Фрісландія стає більшою мірою мультилінгвальною, ніж білінгвальною провінцією (див. Gorter, 2005). З огляду на ці зміни, досить виразними є відомості про те, що учні початкових шкіл, що мешкають у столичному місті Леувардені (Ljouwert) та передмістях, користуються понад 60 різними домашніми мовами (Extra & Klorogge, 2000).

Фризька мова була офіційно визнана нідерландською державою в 1970-х роках, її визнання супроводжувалося обережним «упровадженням» державним апаратом Нідерландів. Відносини між державним апаратом Нідерландів та урядом провінції регулюються адміністративною угодою, яку було укладено в 2001 році (див. Gorter et al., 2001). Угода щодо фризької мови та культури наслідує структуру Європейської хартії регіональних мов та мов національних меншин, що була ратифікована урядом Нідерландів й набула чинності в 1998 р. Ця угода між державою та урядом провінції містить положення щодо засобів масової інформації, освіти, культури й науково-дослідницької діяльності, а також муніципального самоврядування й застосування фризької в судовій системі.

Щодо мовних відмінностей слід зазначити, що фризька, нідерландська та англійська є типологічно спорідненими мовами: усі три мови належать до германської мовної групи. Фризьку навіть називали «молодшою сестрою» англійської у зв'язку з тісною спорідненістю староанглійської та старофризької мов (аж до 1550 року). Тісний лінгвістичний зв'язок між фризькою та нідерландською пояснює, чому переважна більшість мешканців провінції повідомляють, що здатні розуміти фризьку (див. вище). Варто також відзначити, що фризька формує досить однорідну мовленнєву спільність, де носії всіх діалектних варіантів здатні розуміти один одного. Зазвичай виділяють три головні діалекти: *Súd-Westhoeksk* («Південно-західний кут», що ним розмовляють у південно-західній частині), *Wâldfrysk*

(«Лісова фризька», якою користуються на північному заході) й Klaaifrysk («Глиняна фризька», якою розмовляють на сході). Уважаємо за необхідне підкреслити, що лінгвістичні відмінності між зазначеними діалектами мають переважно фонологічний характер. З огляду на кодифікацію цієї мови національної меншини, слід зазначити, що письмова фризька є цілковито стандартизованою. Головні норми й правила зазначені в офіційно прийнятому ще в 1980 році «провінційному правописі».

ФРИЗЬКА СИСТЕМА ОСВІТИ

У 1980 р. фризька була офіційно ухваленою як мова викладання на всіх рівнях й стала обов'язковим предметом в усіх класах початкової школи. До того ж, у 1993 р. Міністерством освіти Нідерландів було встановлено цільові показники успішності вивчення фризької. У відповідних «ключових завданнях» прописано, які мовні навички учні мають здобути наприкінці початкової школи. Фризькі цільові показники є абсолютно ідентичними тим, що передбачені для нідерландської. Теоретично це означає, що навчальні програми всіх початкових шкіл провінції (n = 495 станом на 2000 рік) мають бути спрямованими на досягнення цілковитого білінгвізму в сенсі формування чотирьох базових мовних навичок (розуміння, мовлення, читання та письмо). Утім на практиці більшість початкових шкіл приділяють вивченню фризької не більше одного заняття на тиждень, а фактичне застосування фризької як мови викладання варіюється в різних випадках. Деякі початкові школи застосовують фризьку як мову викладання протягом більшої частини навчального часу (особливо в початкових класах), тоді як інші школи зовсім не використовують її як мову викладання. Отже, ступінь використання мови національної меншини як засобу викладання залежить від мовного складу шкільної популяції: чим більша кількість фризькомовних дітей навчається в школі, тим більшим буде рівень використання фризької у викладанні інших предметів. Водночас варто відзначити, що в провінції не існує жодної фризькомовної початкової школи,

де б усі предмети викладалися цією мовою національної меншини.

З огляду на вищенаведені дані щодо позиції фризької на рівні початкової школи, результати дослідження продемонстрували досить низький рівень успішності у фризькій мові, зокрема що стосується навичок письма фризькою, а також мовленнєвих навичок серед учнів, М1 яких є нідерландська (De Jong & Riemersma, 1994). У багатьох школах почали складати скарги на те, що поточні цільові показники успішності є надто високими. Як наслідок, уже розпочато складання планів, націлених на певне зниження цільових показників успішності у вивченні фризької.

Починаючи з 1986 року англійська є обов'язковим предметом у початковій школі. Викладання англійської переважно обмежується одним заняттям на тиждень й починається лише у старших класах (у 7 чи 8 класі, тобто починаючи десь із 10 років). Англійську мову майже не використовують як засіб викладання в початкових школах. Цільові показники успішності, установлені для англійської мови, обмежені формуванням навичок розуміння, мовлення й читання, а загальною метою викладання іноземної мови є набуття учнями базової комунікативної компетенції в англійській. Отже, слід нагадати про проект трилінгвальної початкової освіти у Фрісландії, за яким у 7 невеликих сільських школах проводиться експеримент із упровадженням «пілотної» моделі трилінгвального навчання. За цією інноваційною освітньою моделлю, фризьку, нідерландську та англійську вивчають як шкільні предмети, паралельно використовуючи їх як мови викладання (див. Ytsma, 2000a, 2000b).

Розподіл навчального часу у цій трилінгвальній моделі такий: 50% фризькомовного й 50% нідерландськомовного викладання в класах з 1 по 6. У старших класах початкової школи (7 та 8) 40% часу відводиться фризькій, 40% нідерландській й решта 20% (два дні на тиждень) англійській мові. Результати попереднього аналізу цього трилінгвального проекту є досить обнадійливими. Наразі отримані результати (класи з 3 по 6) демонструють

загальне покращання володіння фризською серед учнів «експериментальних» шкіл, тоді як їхній рівень володіння нідерландською не поступається ступеню опанування нідерландської серед дітей, які відвідують школи, що використовуються як контроль у цьому експерименті (Deelstra & Ytsma, 2005).

Починаючи з 1993 р., фризська мова стала обов'язковим предметом у перших класах середньої школи, до того ж її дозволили використовувати як мову викладання в середній освіті. Проте рівень методичної розробки процесу викладання фризської як шкільного предмета на рівні середньої освіти є дуже низьким. На практиці, багато середніх шкіл не змогли організувати уроки фризської для своїх учнів, а ті школи, яким це вдалося, проводили заняття з фризської лише в першому класі. Фактично, вивчення фризської мови зводиться до приблизно 40 уроків протягом першого року середньої школи. Щодо використання фризської як мови викладання результати дослідження, проведеного наглядовим органом, продемонстрували, що в 1999 р. лише 1% всіх середніх шкіл регулярно використовували фризську як мову викладання. 30 % використовували її лише час від часу, і 69% ніколи не користувалися фризською для викладання інших предметів (Inspectie van het Onderwijs, 1999). Із того часу ця ситуація, напевно, не змінилася. Відносно сприятливим фактором є те, що в 2004 – 2005 навчальному році фризську стало можливо обирати як екзаменаційний предмет у 11 (з 49 станом на 2000 рік) середніх школах. Проте загальна кількість учнів, які обрали фризську як екзаменаційний предмет є дуже незначною (не більше 100). Напевно, найбільш вірогідним поясненням цього низького показника є обмежена інструментальна цінність фризської в галузі працевлаштування. У порівнянні з фризською, позиція англійської на рівні середньої освіти є набагато більш сприятливою, адже (майже) всі учні відвідують уроки англійської декілька годин на тиждень й бажають скласти екзамени з цього предмета.

Підготовкою вчителів для початкової освіти займаються два освітні

заклади на території провінції: Північно-нідерландська християнська вища школа (Christelijke Hogeschool Noord-Nederland, CHN) й Північний інститут Леувардену (Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, NHL). Підготовка вчителів для початкової освіти здійснюється переважно нідерландською; це стосується обох закладів: і CHN, і NHL. Обидва педагогічні інститути пропонують студентам 1-3 курсів курси з вивчення фризької, і більшість студентів відвідують їх, адже в такий спосіб вони здобувають формальну кваліфікацію, що надає їм право викладати фризьку. Лише в NHL пропонують спеціальну підготовку вчителів для середньої освіти, і кількість студентів на цьому курсі початкової підготовки є дуже низькою (приблизно 15).

Нарешті, слід відзначити, що фризьку мову та літературу можна вивчати й на рівні університету. Університети Амстердаму, Гронінгену та Лейдену, розташовані за межами провінції Фрісландія, пропонують курси з фризької.

ПОПЕРЕДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ УСТАНОВОК У ФРІСЛАНДІЇ

Петерсеном (Pietersen, 1974) було проведено дослідження мовних установок у студентів педагогічних інститутів Фрісландії (Fryslân), він досліджував те, що називав «мовною прихильністю», серед майбутніх учителів. Результати дослідження продемонстрували відсутність важливих відмінностей у мовній прихильності студентів залежно від їх віку та статі. Водночас значні відмінності в прихильності було зазначено під впливом такого чинника, як «походження» досліджуваних студентів. Виявилось, що 47% студентів, народжених у провінції Фрісландія, виявляли досить значну прихильність до фризької мови, тоді як студенти, які народилися за межами провінції, робили це щонайбільше в 11% випадків.

У 1990-х рр. De Goede et al. (1994) вивчали установки молоді (16–26 років), що мешкала у Фрісландії. Автори дійшли висновку, що установки щодо фризької в них були «вельми позитивними».

Це збігається із загальними почуттями й теперішніх мешканців провінції. Проте існують абсолютно очевидні відмінності в установках щодо фризької між окремими сегментами населення. Наразі щонайважливішим чинником, який найбільше впливає на установки мешканців провінції щодо фризької, є їхня рідна мова. Результати широкомасштабного репрезентативного мовного дослідження, проведеного в 1990-х роках, засвідчили, що 87% респондентів, першою мовою яких була фризька, повідомляли, що фризька мова «багато» значить для них, тоді як відповідний показник серед тих, чиєю рідною мовою була нідерландська, дорівнював лише 34% (Gorter & Jonkman, 1995: 35). Аналогічну картину із носіями фризької, що виявляли набагато позитивніші установки щодо фризької, ніж носії нідерландської, було відзначено у вибірці, що складалася зі студентів MDGO (MDGO: вища школа особистого та соціального обслуговування й охорони здоров'я, Lutje Spelberg & Postma, 1995), а також у вибірці, до складу якої входили учні початкової школи (Ytsma, 1995). Ітсма (Ytsma, 1995: 129). Установки фризькомовних учнів початкової школи щодо фризької були «стримано позитивними», тоді як установки нідерландськомовних дітей можна було визначити як «широко негативні». До того ж, результати аналізу методом парних масок, проведеного в дослідженні того ж автора, показали, що фризькомовні діти вочевидь віддавали перевагу фризькій мові з відчуття «солідарності», тоді як для нідерландськомовних дітей цінність нідерландської як ознаки тієї ж солідарності була дещо вищою (Ytsma, 1995: 132). Цікаво, що результати порівняння установок щодо фризької, які виявляли нідерландськомовні батьки, з установками їхніх власних дітей (учнів початкової школи) продемонстрували відсутність суттєвих відмінностей між установками батьків та їхніх дітей (Ytsma, 1995: 137). Автор дійшов висновку, що відхилення (8%) в установках нідерландськомовних дітей щодо фризької (порівняно з установками батьків) можна пояснити наявністю батьківського впливу (Ytsma, 1995: 137), а саме тим, що установки дітей є частково сформованими під впливом відповідних установок батьків і не завжди

характеризують їх думку.

Іншим чинником, який, за отриманими даними, впливав на установки щодо фризької, є соціоекономічний статус. Зокрема, Гортер та Ітсма (Gorter and Ytsma, 1988) відзначили в цілому менш позитивне ставлення до фризької мови частини осіб із вищим соціоекономічний статусом. До того ж, виявлено, що установки щодо фризької також залежали від віку: особи молодшого віку виявляли менш позитивні мовні установки (Gorter et al., 1984). Бенедиктус (Benedictus, 2005) у курсовій роботі відзначила, що установки в студентів (другого курсу) CHN та NHL, які здобувають педагогічну освіту, не залежать від статі; до того ж, студенти, чиєю М1 є фризька, виявили позитивніші установки щодо фризької, ніж студенти, чиєю М1 є нідерландська. Більше того, студенти-вихідці з середнього класу мали сприятливіші установки щодо фризької, ніж ті, що мали вищий соціоекономічний статус. Студенти, чиєю М1 є фризька, виявили позитивніше ставлення до трилінгвізму порівняно з тими, чиєю М1 є нідерландська.

ДОСЛІДЖЕННЯ

ВИБІРКА

Студенти, які брали участь у цьому дослідженні, навчалися на першому курсі педагогічного факультету Північно-нідерландської християнської вищої школи (Christelijke Hogeschool Noord-Nederland, CHN) у Леувардені (Ljouwert). Анкету заповнили 99 студентів педагогічного факультету. Зазначена кількість студентів свідчить про те, що в нашому дослідженні брала участь більша частина всіх студентів-першокурсників, які вступили до педагогічного факультету інституту CHN. Фризька є факультативною частиною навчальної програми студентів протягом перших трьох (з чотирьох) років навчання (один курс на рік). Не враховуючи факультативних курсів фризької, мовою викладання протягом усієї програми навчання студентів є майже повністю нідерландська. Після прослуховування трьох курсів фризької студенти здобувають формальне право на викладання

цієї мови в початковій школі. Під час заповнення анкет студенти ще не відвідували жодного курсу фризької в межах своєї навчальної програми. Середній вік опитуваних склав 18,7 років. Більшість студентів (n = 84) були жіночої статі, й лише 15 із них були чоловіками. Велика кількісна перевага жінок серед студентів у складі вибірки відповідає звичайному статевому розподілу студентів у таких педагогічних закладах, як СНН (й інших педагогічних коледжах). Розподіл студентів за рідною мовою поданий на рис. 3.

Щодо мовного походження, то рідною мовою 52 студентів була фризька (53%), 27 – нідерландська (27%), 17 студентів були двомовними (нідерландська/фризька, 17%), й останні три студенти мали «інші» рідні мови (3%). Щодо соціо професійного статусу батьків, 8,2% мали високий статус, 57,8% були представниками середніх верств населення, і 34% належали до соціально незахищених верств.

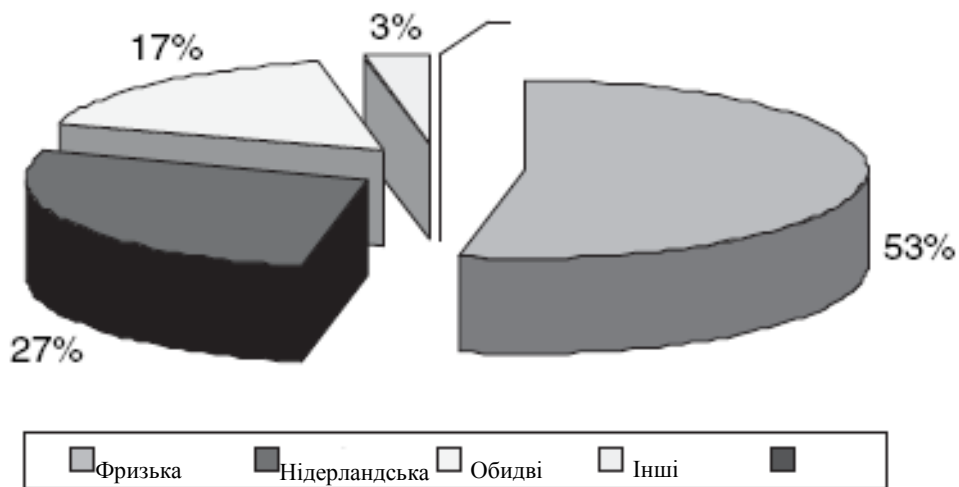


Рисунок 3. М1 студентів

Щодо іноземної мови, то 16,3% починали вивчати англійську у віці менше восьми років, а інші 83,7% – у віці десяти років чи старше (тобто починаючи з 7 класу початкової школи). Якщо йдеться про неформальні контакти з англійською мовою, 58,6% відвідували англійську країну. До того ж виявилось, що 33,7% ніколи (6,1%) чи майже ніколи (27,6%) не переглядали телевізійні програми англійською, тоді як 29,6% робили

це один чи два рази на тиждень, 17,3% із трьох до п'яти разів на тиждень, і 19,4% щодня переглядали програми англійською.

ІНСТРУМЕНТ І МЕТОДИКА

Дослідницькі інструменти та методики, що використовувались у проведенні цього дослідження, збігаються із застосовуваними в інших наукових дослідженнях, які містяться в цьому виданні (відповідно до вже зазначеного у вступному розділі). Анкету заповнювали нідерландською мовою, адже національна мова, на наш погляд, була найбільш «нейтральною» для студентів. Майбутні вчителі заповнювали анкети у вересні 2004 року, тобто безпосередньо на початку навчального року. Анкети заповнювалися студентами добровільно після занять (вдома чи в коледжі).

РЕЗУЛЬТАТИ

Студентам запропонували оцінити власний рівень знання фризької, нідерландської та англійської мов. Нас не здивувало те, що отримані результати виявили, що майже всі студенти вважали, що вільно володіють нідерландською. І, звичайно, результати не були такими ж обнадійливими щодо володіння фризькою та англійською. Багато студентів зазначили, що їм важко даються читання й особливо письмо фризькою. Виявилось, що 38% студентів зовсім (6%) чи майже («трохи», 32%) не вміли читати фризькою. Відповідні показники щодо навичок письма фризькою дорівнювали 26% («ні») й 52% («трохи»). Усне мовлення та письмо англійською були складним заняттям для значної частини студентів. Щодо мовленнєвих навичок, було встановлено, що 3% зовсім не вміли розмовляти англійською, а 47% вміли розмовляти нею «трохи». Якщо йдеться про письмові навички, результати засвідчили, що 3% не вміли писати англійською, й 43% майже не вміли цього робити («трохи»). Водночас більшість студентів повідомили, що здатні розуміти англійську й читати нею «(дуже) добре». Виходячи з повідомлених

даних, можна зробити висновок, що в цих студентів пасивне знання англійської мови перевищувало рівень активного володіння нею.

На додаток до оцінки власної мовної компетенції за рівнем володіння чотирма базовими мовними навичками, студентам запропонували оцінити загальний рівень власного знання фризької, нідерландської та англійської. Отримані результати проілюстровано на рис. 4.

Із рис. 4 зрозуміло, що майже всі студенти оцінювали власний рівень володіння нідерландською мовою як «(дуже) добре». Щодо фризької, тут ми маємо велику групу студентів із дуже невисоким (24,2%) рівнем володіння мовою національної меншини чи відсутністю такого (4,2%). Рівень знання англійської в більшості випадків зазначено як середній («трохи»: 45,7%) чи добрий (47,9%).

У таблиці 1 наведені дані, що характеризують ситуацію із використанням мов серед майбутніх учителів. Було встановлено, що більшість студентів спілкувалися фризькою вдома (із батьком/матір'ю/братами й сестрами) чи зі своїми сусідами, тоді як показники рівня використання мов в освітньому середовищі (друзі в освітньому закладі й, особливо, викладачі) часто змінювалися на користь нідерландської.

До того ж, ми запитали студентів, яким мовам вони надають перевагу в користуванні чотирма головними засобами комунікації. Отримані результати подано в таблиці 2. Наведені показники свідчать про те, що нідерландська мова є найбільш широкоживаною в користуванні всіма переліченими засобами комунікації. Відносно сприятливішими показниками щодо фризької були ті, що пов'язані з переглядом ТБ. Зокрема, було встановлено, що 27,1% студентів «завжди» (17,7%) або «частіше, ніж нідерландською» (9,4%) переглядають телевізійні програми фризькою мовою.

Нарешті, майбутнім учителям запропонували оцінити значення фризької мови для людей у виконанні низки повсякденних дій.

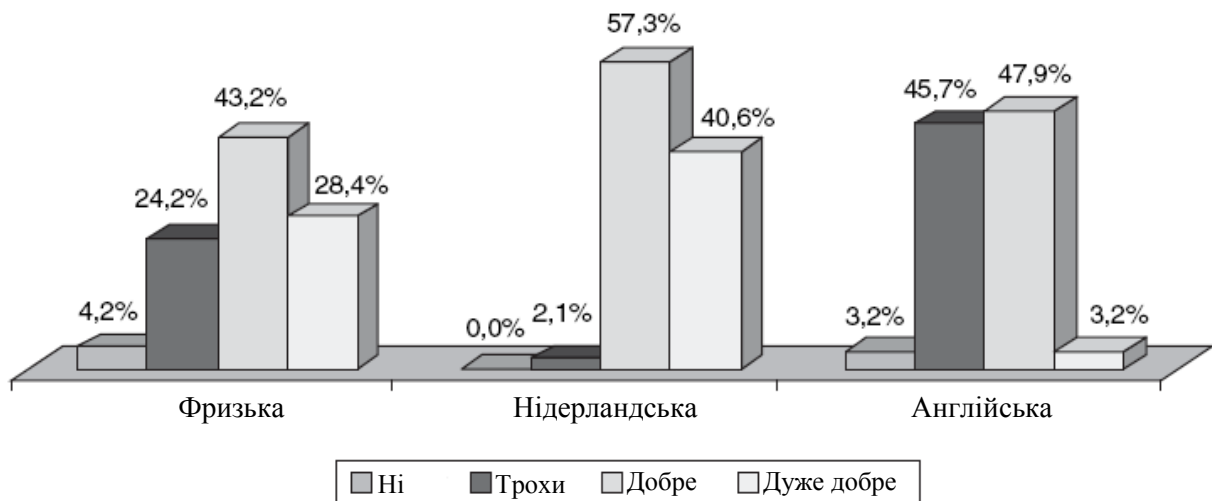


Рисунок 4. Загальний рівень володіння фризькою, нідерландською та англійською

Таблиця 1. Мови, які використовуються в спілкуванні

	Завжди фризькою (%)	Фризькою частіше, ніж нідерландською (%)	Майже однаково часто і фризькою, і нідерландською (%)	Нідерландською частіше, ніж фризькою (%)	Завжди нідерландською (%)
Батько	65,3	1,0	0,0	4,1	29,6
Мати	68,4	1,0	2,0	2,0	26,5
Брати й сестри	64,6	2,0	1,0	3,0	29,3
Друзі в навчальному	5,1	38,4	17,2	14,1	25,3

закладі					
Друзі за межами начальнього закладу	19,2	35,4	9,1	8,1	28,3
Викладачі	1,0	13,1	20,2	33,3	32,3
Сусіди	43,4	20,2	6,1	3,0	27,3

Таблиця 2. Засоби комунікації й мови, які використовуються

	Завжди фризькою (%)	Фризькою частіше, ніж нідерландською (%)	Майже однаково часто і фризькою, і нідерландською (%)	Нідерландською частіше, ніж фризькою (%)	Завжди нідерландською (%)
Перегляд ТБ	17,7	9,4	8,3	31,3	33,3
Преса	10,4	6,3	6,3	28,1	49,0
Музика	10,5	7,4	8,4	29,5	44,2
Прослуховування радіо	10,5	8,4	7,4	33,7	40,0

Таблиця 3. Значення, що надаються фризькій мові під час нижченаведених дій

Для людини у/в:	Важливо (%)	Важливо в окремих випадках (%)	Відносно неважливо (%)	Неважливо (%)
Налагодженні дружніх стосунків	24,2	35,4	28,3	12,1
Читанні	5,1	26,3	58,6	10,1
Письмі	5,1	23,2	57,6	14,1
Перегляді ТБ	2,0	20,2	63,6	14,1
Отриманні роботи	15,3	41,8	39,8	3,1
Отриманні можливості подобатися довкіллю	5,1	20,2	45,5	29,3
Проживанні у Фрісландії	50,5	37,4	12,1	0,0
Вихованні дітей	34,3	40,4	17,2	8,1
Відвідуванні магазинів	9,1	16,2	49,5	25,3
Здійсненні телефонних дзвінків	13,1	26,3	43,4	17,2
Складанні іспитів	3,0	15,2	51,5	30,3

Здобутті визнання в суспільстві	16,2	29,3	41,4	13,1
Спілкуванні з друзями в коледжі	16,2	28,3	41,4	14,1
Спілкуванні з викладачами в коледжі	7,1	29,3	42,4	21,2
Спілкуванні з людьми за межами коледжу	15,2	29,3	36,4	19,2

У таблиці 3 наведений огляд результатів. Одним із результатів є те, що в цілому студенти надають фризській мові невеликого значення у виконанні значної кількості дій. Найбільш негативним результатом є значення, що надається фризській у складанні іспитів. Буде правильно припустити, що цей результат є відображенням низької позиції фризської в галузі освіти (див. стор. 148 і далі). Утім, у чотирьох типах дій опитані все ж таки вважали фризську важливою: налагодженні дружніх стосунків, отриманні роботи, вихованні дітей і, що найбільш суттєво, проживанні у Фрісландії. Останнє означає, що опитувані, попри все, визнають роль фризської в суспільстві в цілому.

Закінчуючи з розглядом результатів аналізу самооцінки власної мовної компетенції й рівня використання мов, звернемо увагу на дані щодо установок, які виявляють студенти щодо трьох мов, що є предметом нашого дослідження. По-перше, ознайомимося з рис. 5, на якому проілюстровано установки майбутніх учителів щодо фризської, нідерландської та англійської. Судячи із зображеного на рис. 5, несприятливі установки щодо всіх трьох мов виявляються рідко. У випадку з нідерландською мовою було навіть встановлено, що ніхто із студентів не виявляв негативного ставлення до цієї

домінантної мови. У цьому сенсі можна зазначити, що державна мова Нідерландів є «неперевершеною», користується незаперечним авторитетом. Щодо установок стосовно фризької та нідерландської, можна переконатись у тому, що установки щодо цих мов серед майбутніх учителів були (переважно) сприятливими або нейтральними. Стосовно англійської, нами відзначено, що більшість студентів (58,6%) є нейтрально орієнтованими. Утім, добра третина студентів (34,3%) виявили сприятливе ставлення до англійської.

Щодо впливу низки незалежних чинників на установки студентів щодо трьох досліджуваних мов, насамперед було встановлено, що стать не справляла статистично значного впливу на характер установок студентів щодо фризької ($t = -1,005$, $p = 0,318$) та англійської ($t = 0,243$, $p = 0,808$). Проте студенти були значно більш позитивно налаштованими щодо нідерландської, ніж студентки ($t = 1,995$, $p = 0,049$).



Рисунок 5. Установки щодо трьох мов

Якщо йдеться про соціо професійний статус студентів, то значних групових відмінностей в установках щодо фризької ($t = -1,458$, $p = 0,148$), нідерландської ($t = 0,870$, $p = 0,387$) чи англійської ($t = 1,048$, $p = 0,297$), зумовлених впливом цього чинника, не відзначено. Таким чином, ми дійшли висновку про відсутність значного зв'язку між соціо професійний статусом

та установками щодо цих трьох мов.

Перша мова студентів, навпаки, впливала на їхні установки щодо трьох мов. Найзначніший вплив M1 студентів мала на установки щодо мови національної меншини ($F_{2, 94} = 32,884, p = 0,000$).² Результати множинного порівняння за критерієм Шеффе засвідчили, що студенти, чиєю M1 була фризька, виявляють більш сприятливі установки щодо фризької, ніж білінгвісти (фризька/нідерландська) й студенти з нідерландською M1; водночас білінгвальні студенти мали більш позитивні установки, ніж студенти, чиєю M1 була нідерландська. Було також відзначено зумовлені M1 відмінності в установках щодо нідерландської ($F_{2, 95} = 19,245, p = 0,000$), що виражалось в наявності значної різниці між (менш сприятливими) установками студентів із фризькою M1 й (більш сприятливими) установками тих, чиєю M1 була нідерландська, та білінгвальних студентів. Зверніть увагу на відсутність статистично значних відмінностей в установках щодо нідерландської між останніми двома групами. Установлений значний вплив M1 на установки щодо іноземної мови ($F_{2, 95} = 3,824, p = 0,025$). Результати множинного порівняння виявили наявність значних відмінностей в установках щодо англійської між монолінгвальними носіями нідерландської як M1 та студентами, чиєю M1 була фризька, причому перші виявили більш позитивне ставлення до англійської.

Слід також зазначити, що ані вік, у якому ці майбутні вчителі починали вивчати англійську, ані відвідування (чи невідвідування) ними англійської країни не впливали на їхні установки щодо англійської. Вік початку вивчення англійської чи відвідування англійської країни не впливали на оцінку студентами власної компетенції в англійській мові.

Було проаналізовано потенційний зв'язок між самооцінкою власної компетенції в трьох мовах та установками учасників щодо означених мов. У кожному з випадків було встановлено значну кореляцію. Найвищою виявилася кореляція між самооцінкою власної компетенції у фризькій та установками щодо цієї мови ($R^2 = 0,645, p < 0,001$). Кореляція

між самооцінкою власної компетенції в англійській та установками щодо цієї іноземної мови була також відносно високою ($R^2 = 0,575$, $p < 0,001$). Нарешті, встановлено, що кореляція між самооцінкою компетенції в нідерландській та установками щодо цієї мови була значно нижчою, хоча й статистично значною ($R^2 = 0,219$, $p < 0,04$).

Пропонуємо ознайомитися з таблицею 4, що містить стислий огляд вищенаведених відомостей та результатів.

Таблиця 4. Огляд найбільш впливових чинників у формуванні мовних установок й самооцінки власного рівня володіння англійською

Незалежні чинники	Установки щодо фризької	Установки щодо нідерландської	Установки щодо англійської	Рівень знання англійської
Стать	Незначний	Чоловіча > жіноча	Незначний	–
M1	Фризька > дві мови. Дві мови > нідерландська	Фризька < дві мови/ нідерландська	Нідерландська > фризька	–
Соціо професійний статус	Незначний	Незначний	Незначний	–
Вік, у якому учасники починали вивчати англійську	–	–	Незначний	Незначний
Відвідування англо мовної країни	–	–	Незначний	Незначний

ВИСНОВКИ ТА ОБГОВОРЕННЯ

Що стосується компетенції у фризській мові, результати дослідження, повідомлені в цій статті, свідчать про те, що читання і, особливо, письмо фризською становлять труднощі для багатьох майбутніх учителів. Зрозуміло, що ці результати є наслідком слабкої позиції фризської в початковій та середній освіті (див. параграф 2). Слід також пам'ятати, що ці студенти мають можливість обрати вивчення фризської орфографії протягом другого року навчання. Більшість студентів так і роблять, адже володіння письмовими навичками є обов'язковою вимогою для отримання формального права викладати цю мову національної меншини в початкових школах Фрісландії. Щодо компетенції в англійській мові, більшість студентів повідомили, що здатні розуміти англійську й читати нею «(дуже) добре». Той факт, що англійська є мовою, типологічно спорідненою з рідною мовою цих студентів (фризською чи нідерландською), відіграє позитивну роль у цьому сенсі. Але нами також встановлено, що багато студентів (66%) регулярно (тобто щонайменше один чи два рази на тиждень) переглядають ТБ англійською. Проте активні навички володіння англійською в них значно менше розвинуті. Невелика кількість цих майбутніх учителів (3%) навіть зазначили, що зовсім не вміють розмовляти англійською, а 47% повідомили, що розмовляють англійською не досить добре («трохи»). Аналогічні показники відзначено щодо письмових навичок з англійської (3% «ні» та 43% «трохи»). Зовсім нелегко пояснити, чому студенти мають такий низький рівень активного володіння англійською, ймовірно, тут не останню роль відіграє освітня історія та середовище студентів у тому сенсі, що наразі значна частина студентів, що вступають до педагогічних коледжів у Нідерландах (майже 40% у CHN), перед цим часто закінчують курс навчання в закладах середньої професійної освіти (СПО), де викладанню іноземних мов не приділяють великої уваги.

З огляду на те, що ці майбутні вчителі викладатимуть англійську в початковій школі, вищезазначені статистичні дані щодо самооцінки

англомовної компетенції викликають щонайменше занепокоєння. Ураховуючи це, абсолютно незрозумілим є той факт, що понад дві третини студентів (68%) не погодилися із твердженням, що «викладання в педагогічному коледжі CHN має частково здійснюватись англійською мовою». Багато студентів не вбачають потреби в подальшому покращанні власного рівня володіння іноземною мовою, скажімо, за програмою англомовного занурення.

Щодо використання мов було відзначено, що більшість студентів розмовляють фризською в неформальному середовищі (вдома чи з сусідами), тоді як мовою, яка вживається у формальному освітньому контексті, найчастіше була нідерландська. З огляду на таку картину використання мов, було досить дивним, що відносно велика кількість студентів виступали за впровадження фризської як мови викладання в межах їхньої навчальної програми. Зокрема, 63% студентів погодилися із твердженням, що «викладання в педагогічному коледжі CHN має частково здійснюватись фризською мовою». На нашу думку, саме це є моментом, на який у CHN мають звернути особливу увагу, якщо вони бажають досягти покращання фризськомовних навичок у студентів педагогічного коледжу. Щодо студентів, це може послужити основою для можливого впровадження фризської як мови викладання певних предметів на педагогічних факультетах.

Досить негативні результати спостерігались у зв'язку із використанням фризської в різних засобах комунікації, а також щодо значення, яке надається цій мові в повсякденному житті. Відзначено, що нідерландська була набагато більш вживаною мовою в користуванні кожним із чотирьох засобів комунікації, представлених до уваги студентів (радіо, ТБ, газети/журнали та музика). Так само було продемонстровано, що студенти надавали невеликого значення фризській мові у виконанні значної кількості повсякденних дій. Проте фризську все ж уважали важливою у виконанні певних дій. Переважна більшість студентів відзначали, що фризська є важливою для проживання у Фрісландії. Це засвідчує, що цю мову

національної меншини оцінюють як важливу й корисну в суспільстві в цілому.

Аналізуючи мовні установки студентів, ми не зустрічали випадків, коли опитувані виявили б негативні установки щодо нідерландської. Установки цих майбутніх учителів щодо фризької та нідерландської були (переважно) сприятливими чи нейтральними. Що стосується англійської, більшість студентів виявили нейтральне ставлення до цієї іноземної мови. Водночас добра третина опитаних мала сприятливі установки щодо англійської. Проте студенти давали позитивні відповіді не у всіх пунктах, що стосувалися англійської мови. Наочним прикладом є пункт, який містить твердження «Я віддаю перевагу використанню англійської в навчанні». Понад дві третини студентів (70%) виявили свою незгоду з цим твердженням.

Ми виявили, чи зазнають установки студентів щодо фризької, нідерландської та англійської впливу таких чинників, як стать, перша мова та (соціо)професійний статус, чи ці мовні установки є насправді чимось на зразок стійких особистих переконань. Отримані результати засвідчили, що стать не впливає на установки студентів щодо фризької та англійської. Це відповідає останнім результатам, повідомленим Бенедиктус (Benedictus, 2005). Проте в нашому дослідженні було встановлено, що студенти більш позитивно налаштовані щодо нідерландської, ніж студентки, таким чином, не можна стверджувати, що стать зовсім не впливає на мовні установки студентів.

В останньому дослідженні Бенедиктус (Benedictus, 2005) спостерігала, що установки щодо фризької, які виявляють студенти педагогічного коледжу, були пов'язані з їхнім соціальним статусом у тому сенсі, що студенти, які мали високий суспільний статус, виявили менш позитивні установки щодо цієї мови. Ці дані відповідають загальній картині, що спостерігається в усій Фрісландії й полягає в тому, що рівень позитивних установок щодо фризької знижується з підвищенням соціального статусу (див. Gorter et al., 1984; Gorter & Ytsma, 1988). З огляду на це, є досить

незвичайним, що результати цього дослідження не виявили жодних зумовлених статусом відмінностей у мовних установках.

Вирішальним чинником, що найбільше впливає на формування в майбутніх учителів установок щодо фризької, нідерландської та англійської, є їхня перша мова. Студенти, поза всякого сумніву, віддають перевагу власній мові. Для студентів, чиєю М1 є фризька, це означає, що вони мають більш позитивні установки щодо фризької, ніж студенти, чиєю М1 є нідерландська. Так само, студенти з нідерландською М1 виявляють більш позитивні установки щодо нідерландської, ніж студенти із фризькою М1. Відзначено, що студенти, чиєю М1 є нідерландська, мали більш позитивне ставлення до англійської, ніж студенти, чиєю М1 є фризька.

Той факт, що нами були встановлені значні відмінності в установках щодо досліджуваних трьох мов (зумовлені М1 студентів) в поєднанні з тим, що ці три мови є складовою частиною навчальної програми в початковій школі, свідчить на користь необхідності впровадження програми з покращання мовної свідомості в педагогічному коледжі СНН. Попереднє дослідження, проведене серед студентів педагогічних факультетів у Нідерландах, продемонструвало, що змінення мовних установок в освітньому середовищі є, попри все, можливим (Münstermann, 1988). Комбінація двох стратегій, переконливої комунікації (на діалекті нідерландської) та активної участі (у практичному використанні діалекту), позитивно впливала на установки щодо діалекту, які виявляли в студентів педагогічних коледжів. Результати дослідження за авторством Гортера та Ітсма (Gorter and Ytsma, 1988), які збігаються з результатами вищевказаного дослідження (Münstermann, 1988), свідчили про можливість зміни установок щодо фризької в студентів закладів професійної освіти та учнів. Це проведене у Фрісландії дослідження продемонструвало значний вплив мовного походження (рідної мови) студентів на процес зміни мовних установок. Більш позитивні мовні установки у фризькомовних студентів змінювалися у (ще більш) позитивному напрямі, тоді як (менш позитивні)

мовні установки тих студентів, що не були носіями фризької, залишалися незмінними. Подібні результати застерігають нас від занадто оптимістичних поглядів щодо змінності мовних установок.

ПРИМІТКИ

1. Із кількісних міркувань (n на групу) ми виділили лише дві групи за статусом опитуваних (на відміну від поділу на три групи, як зазначено в параграфі 4.1 цього розділу): високий статус (категорії 1-3) проти середнього-низького статусу (решта категорій).
2. Зверніть увагу на значну відмінність у кількісному складі трьох виділених груп (див. другу частину параграфу 4), що може дещо ускладнити інтерпретацію результатів проведеного дисперсійного аналізу (ANOVA).

Бібліографічні посилання

1. Benedictus, J. (2005) Over Fries gesproken. . . Een onderzoek naar taalhouding en drietaligheid bij Pabo-studenten in Friesland. Doctoraalscriptie, Rijksuniversiteit Groningen.
2. Commissie Friese-Taalpolitiek (1970) Rapport van de Commissie Friese-Taalpolitiek. Den Haag: Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk.
3. De Bot, C.J. (1994) Waarom deze rede niet in het Engels is. Nijmegen: Hertogenbosch.
4. Deelstra, H. and Ytsma, J. (2005) Onderzoeksresultaten groep 3 en 4 project Drietalige Basisschool/Onderzoeksresultaten groep 5 en 6 project Drietalige Basisschool. Fryske Akademy, unpublished manuscripts.
5. De Goede, M.P.M., Jansma, L.G., Van Ophem, J.A.C. and Verhaar, C.H.A. (1994) Jongeren in Friesland. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.
6. De Jong, S. and Riemersma, A.M.J. (1994) Taalpeiling in Fryslân. Onderzoek naar de beheersing van het Fries en het Nederlands aan het einde van de basisschool. Ljouwert: Fryske Akademy.

7. Extra, G. and Klopogge, J. (2000) Meertaligheid in Leeuwarden. De status van allochtone talen thuis en op school. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
8. Foekema, H. (2004) Overdracht van de Friese taal. Amsterdam: TNS/NIPO.
9. Gerritsen, M. (1996) Engelstalige productadvertenties in Nederland: Onbemind en onbegrepen. In R. van Hout and J. Kruijzen (eds) *Taalvariëaties. Toonzettingen en modulaties op een thema* (pp. 67 – 83). Dordrecht: Foris Publications.
10. Gorter, D. (2005) Three languages of instruction in Fryslân. *International Journal of the Sociology of Language* 171, 57 – 73.
11. Gorter, D. and Jonkman, R.J. (1995) *Taal yn Fryslân op 'e nij besjoen*. Ljouwert: Fryske Akademy.
12. Gorter, D. and Ytsma, J. (1988) Social factors and language attitudes in Friesland. In R. Van Hout and U. Knops (eds) *Language Attitudes in the Dutch Language Area* (pp. 59 – 72). Dordrecht: Foris Publications.
13. Gorter, D., Jelsma, G., Van der Plank, P. and De Vos, K. (1984) *Taal yn Fryslân*. Ljouwert: Fryske Akademy.
14. Gorter, D., Riemersma, A. and Ytsma, J. (2001) Frisian in the Netherlands. In G. Extra and D. Gorter (eds) *The Other Languages of Europe* (pp. 103 – 118). Clevedon: Multilingual Matters.
15. Inspectie van het Onderwijs (1999) *Fries in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
16. Lutje Spelberg, H.C. and Postma, B. (1995) *Taalattitudes in een tweetalige situatie*. *It Beaken* 57 (1), 30 – 43.
17. MuËnstermann, H. (1988) Changing language attitudes in education. In R. van Hout and U. Knops (eds) *Language Attitudes in the Dutch Language Area* (pp. 73 – 84). Dordrecht: Foris.
18. Pietersen, L. (1974) *De toekomstige leerkrachten en het Fries: een onderzoek op de pedagogische academies en de opleidingsscholen voor kleuterleidsters in Friesland*. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.
19. Ytsma, J. (1990) *Taalattitudes op de basisschool in Friesland*. *GRAMMA* 14 (2), 169 – 183.
20. Ytsma, J. (1995) *Frisian as First and Second Language. Sociolinguistic and Sociopsychological Aspects of the Acquisition of Frisian among Frisian and Dutch Primary School Children*. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.

21. Ytsma, J. (2000a) Trilingual primary education in Friesland. In J. Cenoz and U. Jessner (eds) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (pp. 222 – 235). Clevedon: Multilingual Matters.
22. Ytsma, J. (2000b) A trilingual project in primary education in The Netherlands. *The EuroCLIC* 7, 6 – 7.
23. Ytsma, J. and De Jong, S. (1993) Frisian. In G. Extra and L. Verhoeven (eds) *Community Languages in The Netherlands* (pp. 29 – 49). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В БРЮССЕЛІ

Лоранс Меттеві, Руді Янссенс

ВСТУП

Мова завжди відігравала центральну роль у бельгійській політиці (Witte & Van Velthoven, 1998). Конфронтації між франко- та нідерландськомовними спільнотами за мовними питаннями неодноразово охоплювали політичне життя Бельгії, а економічні й соціальні проблеми здебільшого переносилися в політико-лінгвістичну площину. Цю напружену атмосферу у відносинах між мовними спільнотами слід розглядати в контексті історичної спадщини політичного, економічного й культурного домінування франкомовної еліти у Фландрії та Брюсселі, представники якої завжди вбачали загрозу в будь-яких змінах, дивлячись на них крізь призму стереотипу «поразка-перемога». Подальші перемовини дали народження складному й тривалому процесу державного реформування. В основі цієї болісної еволюції були романтичні ідеали монолінгвальних районів. Ключовим елементом такої політики став принцип територіальності, тобто офіційна мова залежить не від того, хто нею розмовляє, а від того, де цей «хто» знаходиться. У Бельгії офіційними визнано три мови: нідерландську, французьку й німецьку. Офіційну мову кожного з відповідних муніципалітетів чітко прописано в Конституції країни. Більшість муніципалітетів має лише одну офіційну мову, й усі відносини між громадянами та урядом здійснюються із застосуванням саме цієї мови. У цьому сенсі Брюссельський столичний регіон є одним із небагатьох винятків. Він є єдиним офіційно двомовним регіоном країни, у якому нідерландська та французька мови мають статус офіційних. Його мешканці офіційно визнані членами фламандської або франкомовної спільноти, тоді як решта мешканців вважається членами лише однієї із спільнот, а саме, фламандської, франкомовної чи німецькомовної залежно від офіційної мови за місцем їхнього проживання.

Ці три «співтовариства» мешкають у трьох «регіонах»: Фландрії,

Брюсселі та Валлонії. При цьому регіони та співтовариства збігаються лише частково (див. рис. 1). Не враховуючи муніципалітетів із мовними установами, лише фламандський регіон є суто монолінгвальним; до складу Валлонії належать франко- та німецькомовні муніципалітети, а 19 муніципалітетів Брюссельського столичного регіону є білінгвальними. І регіони, і співтовариства мають власні повноваження, виборчу систему, законодавчі та виконавчі органи, а також власний адміністративний апарат й служби. Компетенція співтовариств поширюється на питання культури та освіти, а також так звані справи з охорони особистості (зокрема, охорона здоров'я, соціальне забезпечення, молодіжна політика й справи меншин тощо).



Географічний інститут – Брюссельський вільний університет (БВУ)

Рисунок 1. Бельгія: регіони та співтовариства

Джерело: Географічний інститут БВУ

Регіони відповідають за економіку, питання зайнятості населення, сільське господарство, охорону навколишнього середовища, політику

водокористування, енергетику, містобудівництво, транспорт, зовнішню торгівлю й нагляд за провінціями, муніципалітетами та міжміськими об'єднаннями. Федеральний уряд не має будь-яких повноважень щодо регулювання відповідних галузей на цих територіях й не має права відхиляти чи скасовувати рішення регіональних урядів. З огляду на особливу структуру цієї країни, окрім Федерального уряду, власну роль у різних аспектах життя брюссельського суспільства відіграють і уряд Брюссельського столичного регіону, і Фламандський уряд, і уряд Франкомовного Співтовариства.

Той факт, що майже 6 млн бельгійців мешкають у Фландрії, 3 млн у Валлонії, й 1 млн у Брюсселі, забезпечує представникам фламандських партій абсолютну більшість у парламенті за умови застосування принципу «одна людина – один голос». Проте бельгійська політична модель передбачає наявність низки механізмів забезпечення «однакового представництва» й систему запобіжних заходів, що не дозволяють нідерландськомовній більшості мати абсолютну перевагу над франкомовною меншістю. У Брюсселі, де більшість є, навпаки, франкомовною, задіяні інші механізми, засновані на змішаній моделі гарантованого представництва й розподілу обов'язків та спрямовані на захист прав і свобод нідерландськомовної меншості. Таким чином, становище Фламандського Співтовариства в Брюсселі й нідерландської мови взагалі визначається не лише кількістю носіїв останньої, а й позицією в країні. Порушення цієї хиткої рівноваги на національному чи регіональному рівнях автоматично позначиться на зв'язках та співтоваристві між відповідними спільнотами на обох рівнях.

Брюссель – єдиний білінгвальний регіон у країні. Причому, у цьому випадку «білінгвізм» означає не індивідуальну двомовність, а скоріше певний тип суспільного білінгвізму (Baker, 2001). У цьому сенсі він є здебільшого політичним терміном, що складається з лінгвістичного й організаційного компонентів. Такий білінгвізм співвідноситься не лише з фактом офіційного статусу нідерландської та французької мов, а й з комплексною «білінгвальною» організаційною базою, яку створено

за рахунок складного, філігранно-витонченого розподілу повноважень між регіонами та співтовариствами. Однією з центральних характеристик брюссельської політичної моделі є відсутність концепції «національної меншини». Не існує офіційних критеріїв, за якими той чи інший громадянин може бути визнаний членом Фламандського або Франкомовного Співтовариства. На муніципальному рівні всі служби мають бути білінгвальними, і кожен має право вільно обирати між застосуванням нідерландської чи французької, хоч у реальності володіння мовою більшості (французькою) є досить часто абсолютно необхідним. Водночас вибір, зроблений у конкретній ситуації, не обов'язково визначатиме вибір у іншій. Наприклад, можна оформити паспорт нідерландською мовою, а водійське посвідчення – французькою. Суспільні питання підпорядковуються компетенції Фламандського чи Франкомовного Співтовариства і їхніх відповідних адміністрацій. Таким чином, громадяни мають вибір між двома окремими монологічними альтернативами. І знову ж, попередній вибір не обов'язково повинен збігатися з таким: можна легко вирішити віддати одну свою дитину до школи з французькою мовою викладання, а іншу(-их) – до школи з нідерландською мовою викладання, до того ж, мати змогу змінювати своє рішення хоч кожного року. Проте внаслідок мультилінгвальної та мультикультурної структури населення, суспільні питання в Брюсселі здебільшого відрізняються від таких у Фландрії чи франкомовній частині Валлонії. Нарешті, білінгвальними в Брюссельському столичному регіоні є не лише державні службовці, а й державні служби як такі. Таким чином, політичний білінгвізм у Брюсселі потрібно вважати швидше різновидом подвійного монологізму: у своїх контактах з урядовими інституціями кожен громадянин вільний обирати одну з двох офіційних мов, причому йому зовсім не потрібно володіти іншою.

Ця подвійна лінгвістична картина не відображає фактичний склад населення. Вплив міграційних процесів у Брюсселі є надзвичайно важливим.

Половина дорослого населення Брюсселя була народжена за межами столиці. Економічні чинники сприяли тому, що в місті з'явилося багато іммігрантів. Після Другої світової війни нестаток місцевої робочої сили спровокував наплив малоосвічених іноземних працівників із країн Південної Європи, а пізніше також із Марокко й Туреччини. Ці спільноти іммігрантів мешкають у Брюсселі й сьогодні. Зростання міжнародного значення Брюсселя як штаб-квартири Європейського Союзу й альянсу НАТО в поєднанні з власним економічним розвитком міста спричинило хвилю імміграції високоосвічених західних європейців. Окрім цих тенденцій, на ситуації в Брюсселі позначилися колоніальна історія Бельгії в Центральній Африці, а також процеси розвитку східноєвропейських країн після падіння Берлінської стіни. Внаслідок цього, за складом населення Брюссель значно відрізняється від решти регіонів. Незважаючи на те, що населення Брюсселя становить лише 10% всіх мешканців країни, у Брюссельському столичному регіоні проживає майже третина всіх небельгійців. Близько 30% всіх мешканців Брюсселя не є бельгійцями за національністю.

Ця різноманітність привела до формування досить складної лінгвістичної картини, очевидної, незважаючи навіть на відсутність до останнього часу мовних даних стосовно Брюсселю й Бельгії: останній мовний перепис відбувся ще в 1947 р. У ті часи результати перепису були вирішальними для складання мовного закону (одномовність чи певний ступінь білінгвізму) муніципалітету. Проте з огляду на політичні наслідки, неможливість гарантувати отримання об'єктивних результатів й зростаючу напругу між обома спільнотами щодо кінцевих результатів, його вирішили скасувати й накласти заборону на включення мовних питань до майбутніх переписів. Останні дані, отримані за результатами аналізу репрезентативної вибірки складом 2500 мешканців Брюссельського столичного регіону, що проведено Брюссельським центром міждисциплінарних досліджень (див. Janssens, 2001), дозволили скласти детальну картину сучасної ситуації із використанням мов у Брюсселі. В основу класифікації було покладено

використання мов у біологічній родині (тобто мова чи мови, що вживаються респондентами в спілкуванні з батьками, а також мова чи мови, що вживають батьки під час спілкування між собою). Серед переваг цієї операціоналізації була можливість створення єдиних вичерпних категорій, які не можуть бути змінені учасниками, й урахування фактів використання більше, ніж однієї мови в родині. З огляду на дві офіційні мови в регіоні, можна визначити п'ять категорій: респонденти з монолінгвальних нідерландськомовних родин (майже 10%), респонденти з монолінгвальних франкомовних родин (майже 50%), респонденти з родин, у яких користуються і нідерландською, і французькою (майже 10%, так звані «традиційні білінгвісти»); респонденти, які вирости в родині, де спілкуються французькою й іншою мовою, відмінною від нідерландської (майже 10%, позначені в табл. 1 як «новітні білінгвісти»); і нарешті, респонденти, які вирости в родині, де не вживають ані нідерландської, ані французької (майже 20%). У табл. 1 наведені відповідні результати аналізу серед бельгійців та небельгійців.

Модель двох мовних спільнот охоплює лише 60% населення. У політичних дискусіях мешканців здебільшого залучають до тієї чи іншої категорії задля посилення політичного впливу відповідних оригінальних мовних спільнот. Новітніх білінгвістів зазвичай вважають членами франкомовної спільноти, проте результати попередніх досліджень доводять, що вони рідко ідентифікують себе як такі (див. Askaert & Deschouwer, 1999), й у цьому сенсі є набагато ближчими до категорії «носіїв інших мов», які ідентифікують себе як із брюссельським суспільством у цілому, так і з локальним осередком іммігрантів. Групою, що найважче піддається класифікації, є традиційні білінгвісти. Незважаючи на те що кількісно їх не менше, ніж громадян із монолінгвальних нідерландськомовних родин, про них рідко згадують. Хоч у 1960-х та 1970-х роках білінгвізм уважали перехідною ланкою між монолінгвальними нідерландськомовними родинами й монолінгвальними носіями французької, із часом стало абсолютно очевидно, що значна частина цієї групи є спадковими білінгвістами

(див. Janssens, 2001) або стали такими за власним бажанням.

Таблиця 1. Мовні групи в Брюсселі

Мовні групи	Мешканці Брюсселя	Бельгійці за національністю	Небельгійці за національністю
Носії нідерландської (%)	9,3	10,9	2,9
Носії французької (%)	51,5	62,8	9,2
Традиційні білінгвісти (%)	10,3	12,7	0,4
Новітні білінгвісти (%)	9,1	7,4	15,9
Носії інших мов (%)	19,8	6,2	71,7

Цей контекст є вирішальним для розуміння установок, що досліджуються. Наразі майже 20% мешканців виростили в білінгвальних родинах; половина з них – у родинах, у яких розмовляють і нідерландською, і французькою. У контексті цього дослідницького проекту, їхньою рідною мовою (і M1) може вважатися нідерландська або французька, або обидві мови. Щодо інших, їхня рідна мова може бути відмінною від M1 та M2 (французької чи нідерландської), точнісінько як у 20% «носіїв інших мов». До того ж, певні сумніви виникають не лише щодо M1 та M2, але й у зв'язку з M3 (англійською), яка також не є «нейтральною» мовою в Брюсселі. Англійську не лише викладають у школах та використовують на святах, вона є загальноприйнятою мовою місцевої міжнародної спільноти та економічного спілкування. Крім того, вона є мовою, що часом конкурує з французькою, а також її використовують як альтернативну мову, емоційно незабарвлений засіб спілкування між носіями нідерландської та французької.

СИСТЕМА ОСВІТИ В БРЮССЕЛІ

Співтовариства несуть відповідальність за всі освітні питання. Унаслідок цього сформувалися три незалежних системи освіти (кожна мовна спільнота має свою). Через те, що аж до другої половини ХХ ст. французька була основною мовою серед культурної, політичної та економічної еліти, мовою викладання в середній та вищій освіті, як і у Фландрії. Намагання сформувати систему освіти з викладанням місцевими мовами увінчалися прийняттям низки мовних законів, заснованих на принципі територіальності. На сьогодні у Фландрії єдиною мовою викладання в школі є нідерландська, а інші мови вивчають як окремі предмети, проте у Валлонії, не враховуючи німецькомовних районів і невеликої кількості проектів білінгвальної освіти, єдиною мовою викладання є французька.

У Бельгії відсутній вільний вибір: викладання в школі ведеться тією мовою, яка є офіційною в регіоні проживання. Однак Брюссель – єдиний виняток, де мешканці мають вибір між школами з нідерландською мовою викладання (організовані Фламандським Співтовариством подібно до шкіл у Фландрії) й школами з французькою мовою викладання (організовані Французьким Співтовариством подібно до шкіл у тій частині Валлонії, де офіційною мовою є французька). Як уже зазначено, вибір тієї чи іншої мови не є визначальним і може бути зміненим протягом подальшого здобуття освіти. Довершуючи картину системи освіти, слід зазначити, що в межах кожної лінгвістичної моделі можна виокремити комунальні школи, що належать до мережі безкоштовних (переважно католицьких) субсидованих шкіл, а також шкіл, організованих місцевим муніципалітетом. Наразі в Брюсселі зареєстровано майже 200000 школярів, приблизно 15% із яких відвідують школи з нідерландською мовою викладання. І хоч 20% дітей відвідують дитячі садки з нідерландською мовою навчання, цей показник знижується майже до 14% на рівні початкової та середньої освіти.

Зв'язок між мовою та освітою в нашому випадку не є однозначним. З огляду на позицію Брюсселя в глобальній економічній системі, а також

ураховуючи реалії життя багатомовного міста, повсякденне використання різних мов є просто неминучим для багатьох мешканців міста. Необхідність мати справу з багатьма мовами в повсякденних справах підсилює важливість вивчення мов. Водночас таке мультилінгвальне середовище також породжує мовну диверсифікацію серед учнів, які відвідують різні школи. У зв'язку з цим, вивчення мов уже стало однією з тем дебатів щодо інтеграції дітей іммігрантів. Коротко розглянемо обидва аспекти.

Суворі мовні закони гарантують дітям, які належать до обох офіційних мовних спільнот Брюсселя, можливість навчатися рідною мовою. Здивування викликає те, що через ідеологічне сприйняття мови як такої, в обох спільнотах працюють лише ці закони, тоді як усі інші аспекти організаційного характеру, зокрема, педагогічні методики й зміст освіти, не менш ретельно й послідовно ігноруються. По-перше, уся освіта є монолінгвальною, а інші мови вивчають лише як окремі курси. У франкомовних школах нідерландську викладають франкомовні вчителі, так само як і носії нідерландської відповідають за викладання французької в школах із нідерландською мовою навчання. У Фламандському Співтоваристві французьку обов'язково вивчають як другу мову, починаючи з 5 року початкової освіти. У Брюсселі Фламандське Співтовариство надає можливість вивчати французьку як предмет навіть у дитячих садках і перших класах початкової освіти. Для Франкомовного Співтовариства нідерландська в Брюсселі є другою мовою, проте у Валлонії вони також надають можливість вивчати як другу мову англійську чи німецьку. Вивчення другої мови з 5 року навчання обов'язкове. У Брюсселі ж нідерландську викладають, починаючи з 3 року, подібно до початку вивчення другої мови в школах із нідерландською мовою навчання. У французькій та фламандській системах освіти третю мову впроваджують у програму на рівні середньої освіти. У Брюсселі та Фландрії цією третьою мовою є завжди англійська. У Валлонії це може бути також нідерландська чи німецька відповідно до різних місцевих норм. Залежно від програми, передбачене також

викладання четвертої мови (німецької, іспанської чи італійської). Розгляд поточної ситуації у Фламандському та Французькому Співтовариствах подано в табл. 2.

Серед населення Брюсселя помітне відчуття незадоволення поточним рівнем мовної освіти дітей. Більшість надає очевидну перевагу освіті за білінгвальним принципом, не сприймаючи поточну ситуацію, коли другу мову викладають лише як окрему дисципліну (див. Janssens, 2001). Білінгвальна освіта в сенсі, щоб застосовувати обидві офіційні мови як мови викладання в школі є суворо забороненою законодавством, і певні експерименти в цьому напрямі стали можливими лише останнім часом. Перші спроби впровадити цю форму вивчення мов у Бельгії були здійснені Французьким Співтовариством, де, починаючи з 1998 року, за так званою «Постановою Онкелінкс», були створені нові можливості для покращання викладання в дитячих садках та початковій школі. Подібні експерименти нещодавно розпочато й у деяких нідерландськомовних школах Брюсселя, проте ця форма мовної освіти все ще лишається явищем маргінальним. Така ситуація зумовлена історичним контекстом Фландрії, у якому недопущення застосування французької як мови викладання протягом тривалого часу було одним із ключових аспектів мовного конфлікту. Проте оскільки в Брюсселі батьки мають право самостійно обирати систему освіти для власних дітей, багато франкомовних учнів відвідують школи з нідерландською мовою навчання. Зростання відсотку випадків подібної перехресної взаємодії додатково свідчить про необхідність білінгвізму, про нестачу білінгвальної освіти в столиці Бельгії. Утім, усі поточні педагогічні дискусії з питань вивчення та викладання мов і сьогодні зводяться до безплідних дебатів щодо загрозливого впливу мовних спільнот на системи освіти одна одної.

Мовні проблеми в освіті стосуються не лише вивчення мов, а й питань мовної диверсифікації серед учнів. У Брюсселі питання диверсифікації йдуть пліч-о-пліч із соціальною сегрегацією. Багато заможних іммігрантів, які працюють на Європейське Співтовариство й міжнародні організації

та компанії, відправляють своїх дітей до європейських чи міжнародних шкіл або шкіл, організованих країною, із якої вони походять. Діти бідніших іммігрантів відвідують нідерландсько- та франкомовні школи разом із бельгійськими дітьми. Для багатьох із них мова шкільного навчання (нідерландська чи французька) не є рідною. Водночас під впливом історичних чинників фламандська система освіти реагує на ці мовні питання надзвичайно гостро, франкофони ж узагалі схильні сприймати цю проблему як етнічну або соціальну. Унаслідок цього нам бракує даних про домашню мову учнів, що відвідують школи з французькою мовою викладання. Наразі, єдиними доступними публічними даними є ті, що були зібрані Радою Фламандського Співтовариства. Вони чітко демонструють, що склад учнів у нідерландськомовній системі освіти є однозначно багатомовним (див. табл. 3).

Таблиця 2. Мови викладання й іноземні мови, які вивчають у школі

	Фламандське Співтовариство		Французьке Співтовариство	
	Фландрія	Брюссель	Брюссель	Валлонія
Мова викладання, M1 ^a	Нідерландська	Нідерландська	Французька	Французька
Перша іноземна мова, M2 ^a	Французька	Французька	Нідерландська	Нідерландська або англійська або німецька
Вік початку навчання	10	8	8	10
Друга іноземна	Англійська	Англійська	Англійська	Англійська або

мова, M3 ^a				нідерландська або німецька
Вік початку навчання	12	12	12	12
Третя іноземна мова, M4 ^a	Німецька або іспанська, або італійська	Німецька або іспанська, або італійська	Іспанська або італійська, або німецька	Іспанська або італійська, або німецька
Вік початку навчання	± 15	± 15	± 15	± 15

Це не означає, що ці мови є фактичними M1, M2, M3 та M4 учнів. Усе залежить від мовного середовища учнів у межах кожної системи освіти. Проте в цьому розділі будемо позначати ці мови як M1, M2 та M3.

Діти з монолінгвальних нідерландськомовних родин складають меншину у фламандській системі освіти в Брюсселі. У дитячих садках лише в одній із трьох родин діти користуються нідерландською вдома, причому більшість із них користуються нею в комбінації з французькою. Цей показник зростає до 48% у початковій школі й навіть до 75,3% в середній освіті. Таку еволюцію можна пояснити тим фактом, що чим молодше учні з монолінгвальних франкомовних родин, тим більшою є вірогідність того, що вони відвідуватимуть нідерландськомовні школи, адже батьки прагнуть, щоб їхні діти стали білінгвальними й, таким чином, у майбутньому отримали більше можливостей для працевлаштування. Присутність білінгвальних учнів поряд із школярами, що перейшли з франкомовних спільнот («гібридними носіями»), а також представниками інших мовних середовищ свідчить про мультилінгвальний склад населення Брюсселя.

Незважаючи на те, що знання другої мови зазвичай вважається

корисним, у цьому контексті «іншу» мову сприймають як проблему, загрозу, що як мова викладання справлятиме негативний вплив на процес набуття знань та навичок (Housen et al., 2002; Housen & Pierrard, 2004). Розгляд цієї ситуації загалом переносять із педагогічної в політичну площину. Політика шкільного викладання переважно базується на тому, щоб заборонити застосування рідної мови й, наскільки це можливо, замінити її мовою викладання. Іншим, більш продуктивним підходом було б упровадження позитивного ставлення до мови та культури іммігрантів таким чином, щоб вони не відчували себе дискримінованими. Модель Фойє (для ознайомлення з детальним розглядом див. Bryan & Leman, 1990) є ілюстрацією ефективності цього підходу, за яким навчання починали рідною мовою учнів (у цьому випадку іспанською, італійською та турецькою) із подальшим поступовим упровадженням нідерландської як мови викладання. Результати оцінки успішності серед таких учнів були кращими, ніж у іммігрантів із тими ж домашніми мовами, що закінчували школи з нідерландською чи французькою мовами навчання. З огляду на поточну динаміку імміграційних процесів та розширення Європейського Союзу, можемо очікувати подальше зниження кількості монолінгвальних нідерландсько-й франкомовних громадян. Таким чином, вирішення питання лінгвістичної диверсифікації згодом стане ключовою проблемою для обох освітніх мереж.

Таблиця 3. Домашня мова в нідерландськомовних школах Брюсселя, вересень 2002 р.

Домашня мова	Дитячі садки	Початкова освіта	Середня освіта
Нідерландська (%)	12,0	19,5	48,7
Нідерландська/французька (%)	21,5	28,4	26,6

Французька (%)	36,2	29,1	13,5
Інша мова(-и) (%)	29,5	23,0	11,2

Джерело: VGC (Рада Фламандського Співтовариства)

ПОПЕРЕДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ УСТАНОВОК У БРЮССЕЛІ

У такій, поділеній за мовним питанням країні, як Бельгія, де мови наділяються символічним значенням через низку причин історичного, культурного, політичного та економічного характеру, мовні установки відіграють роль дзеркала статусу мови й своєрідного барометра стосунків між мовними громадами. Результати попередніх досліджень мовних установок у Брюсселі та Бельгії в цілому ще раз підтвердили виконуваними ними функції. Не вдаючись у методичні деталі, можна зазначити, що установки щодо французької та нідерландської мовних громад (Mettewie, 2004) й щодо застосування відповідних мов (Peersoons, 1988) виявили наявність напруги, часом значної, у відносинах між обома мовними спільнотами. Учні середньої школи мають досить негативні установки щодо «іншої» мовної спільноти чи її мови, водночас виявляючи сильні почуття внутрішньогрупового фаворитизму або надзвичайно позитивні установки щодо власної мови.

Єдиним винятком у цьому сенсі є білінгвальні та франкомовні учні, які відвідують нідерландськомовні школи в Брюсселі (вищезазначені як «гібридні носії»). Учні, які виростили в атмосфері двомовності вдома, не бачать суттєвої різниці між двома мовами. Це й демонструють відповідні установки щодо обох мовних спільнот. Проте вони все ж таки віддають перевагу французькій як мові більшості в Брюсселі, над нідерландською. Франкомовні «гібриди», які щоденно контактують з іншою мовною спільнотою в школі, мають позитивні установки щодо нідерландськомовної спільноти. Їхні установки є набагато сприятливішими, ніж зазвичай індіферентні установки франкофонів у франкомовних школах Брюсселя

та Валлонії. Ці результати (Mettewie, 2004; Mettewie et al., 2004) вочевидь указують на те, що щоденні контакти між мовними спільнотами, як це відбувається в так званих «гібридних носіїв», дійсно сприятимуть покращанню установок щодо іншої мовної спільноти, а отже й послабленню напруги між ними, яку віддзеркалюють відповідні установки учнів.

Результати досліджень мовних установок підтверджують наявність напруження у відносинах й несприятливе ставлення учнів до мови «іншої» мовної спільноти. Результати, отримані у Фландрії, Валлонії й Брюсселі (див. Dewaele, 2005; Housen et al., 2000; Lochtman et al., 2004; Mettewie, 1998, 2004), свідчать про те, що учні середньої школи мають сприятливі установки щодо англійської, тоді як їхні установки щодо мови «іншої» мовної спільноти, французької або нідерландської відповідно, є набагато менш сприятливими чи навіть несприятливими. Нейтральні та негативні установки щодо нідерландської серед носіїв французької й до французької серед носіїв нідерландської вочевидь втілюють здебільшого стереотипні негативні погляди учнів щодо «іншої» мовної спільноти та її мови. Останні різко контрастують із позитивними установками до власної мови та англійської.

Напевно, англійська є актуальнішою серед молоді не лише тому, що вона є засобом комунікації в молодіжній культурі (музика, кінофільми, шоу-бізнес, Інтернет тощо), але й тому, що вона є нейтральним кодом, чимось на зразок загальнозрозумілої й загальноприйнятої мови спілкування між обома мовними спільнотами. Ця загальноприйнята мова не має жодного суспільно-політичного забарвлення й натяків на зверхнє чи агресивне ставлення до іншої мовної спільноти, що асоціюються з французькою чи нідерландською. У Брюсселі та Бельгії англійська переважно виконує не лише роль міжнародної мови, мови засобів масової інформації й молодіжної культури, але й функцію мови, здатної подолати мовну напругу й роз'єднаність, що панують у бельгійському суспільстві.

ДОСЛІДЖЕННЯ В БРЮССЕЛІ

ВИБІРКА

Оскільки в університетах Бельгії не передбачений бакалаврат за педагогічними спеціальностями, збір даних ($n = 270$) здійснювали в трьох коледжах вищої освіти, що спеціалізуються на підготовці викладачів: одному нідерландськомовному коледжі (Європейський інститут вищої освіти в Брюсселі/Europese Hogeschool Brussel, $n = 110$) та двох франкомовних коледжах (Вища школа імені Франсіско Феррера/Haute Ecole Francisco Ferrer та Брюссельська вища школа – Педагогічний інститут Дефре/Haute Ecole de Bruxelles – De Fré, $n = 160$). Як зазначено вище, у Брюсселі паралельно існують дві незалежні системи освіти: нідерландськомовна та франкомовна. Оскільки ці системи освіти є досить відмінними, для нас було дуже важливим, щоб вибірка складалася з представників обох систем для забезпечення збору та окремого аналізу даних кожної з них. З огляду на це, у наступному розгляді вибірки, а також наведенні та обговоренні отриманих результатів будемо систематично порівнювати обидві системи задля формування більш детальної й точної картини установок у кожній системі освіти й кожній мовній спільноті.

Нами зібрано 270 заповнених анкет у вищезазначених трьох коледжах. Із них відібрано анкети тих студентів, що вирости в Бельгії. Таким чином, дані, наведені в 31 анкеті, зібрані здебільшого у франкомовних коледжах, довелося вилучити з вибірки, оскільки ці студенти прибули переважно з Франції, Люксембургу та Марокко. Отже, наша вибірка складається з 239 учасників. Середній вік студентів складав 18,9 років у нідерландськомовному коледжі й 19,8 років у франкомовних коледжах. Відсоток дівчат у вибірці був значно вищим (75,9% та 78,5% проти 24,1% та 21,5% хлопців), що є досить типовим явищем для такого фемінізованого сектора освіти.

Аналізуючи вибірку, ми відзначити, що відомості про рідну мову, наведені студентами, відрізнялися залежно від шкільної системи, за винятком

невеликого відсотку (4,6%) білінгвальних студентів (нідерландська/французька) в обох системах.

Дані, наведені в таблиці 4, свідчать про те, що, на відміну від нідерландськомовного коледжу, популяція франкомовних коледжів є більш гетерогенною. Окрім 67,9% франкомовних студентів, 22,1% студентів уважали своїми рідними мовами французьку й мову країни, з якої вони іммігрували (арабську, берберську, турецьку тощо), а декілька з них (2,9%) повідомили, що вдома спілкуються мовами, відмінними від французької чи нідерландської. Популяція нідерландськомовного коледжу відрізняється високою однорідністю, адже рідною мовою 92,6% студентів є нідерландська, і лише декілька студентів є гібридними носіями з франкомовних родин. Наявність цього контрасту можна пояснити тим фактом, що більшість студентів, які відвідують нідерландськомовний коледж, прибули з майже повністю монолінгвальної фламандської частини країни (95,3% проти 4,7% з Брюсселя), тоді як 70,2% студентів франкомовних коледжів походять із полікультурного міста Брюсселя (поряд із 22,1% учасників із франкомовної частини й 7,7% із фламандської частини країни).

Регіональні відмінності також зумовлюють різницю у віці, коли опитувані починали вивчати M2, адже останній залежить від мовного законодавства в кожному регіоні. Студенти нідерландськомовного коледжу відвідували школи, що знаходяться переважно у Фландрії, де вивчення французької починають у віці 10 років (5-й клас початкової школи), тоді як студенти франкомовних коледжів, які здебільшого відвідували школи в Брюсселі, починали вивчати нідерландську у віці приблизно 8 років (3-й клас початкової школи).

Значних відмінностей щодо відсотків студентів, які відвідували англomовну країну, між обома системами освіти не відзначено (26,9% проти 25,6%). Водночас між студентами нідерландськомовного коледжу й франкомовних коледжів встановлено суттєву різницю в частоті перегляду

телевізійних програм англійською мовою: 55,6% нідерландськомовних студентів переглядали телевізійні програми англійською щонайменше раз на тиждень, на відміну від франкомовних учасників, серед яких цей показник складав лише 25,7%. Таку відмінність можна легко пояснити тим фактом, що фламандське телебачення часто транслює англомовні програми з субтитрами, тоді як франкомовні канали зазвичай транслюють британські чи американські серіали в дубльованому форматі. Таким чином, можливо, англомовні програми, що переглядають франкомовні студенти, обмежені тими, що їх пропонує компанія ВВС, а це означає, що їм потрібно докласти певних зусиль, щоб мати можливість перегляду цих телепередач, у той час як нідерландськомовні студенти можуть вільно переглядати їх на фламандських каналах.

Останні, що не менш важливо, характеристики вибірки свідчать про наявність відмінностей у соціоекономічному статусі учасників, як це проілюстровано в табл. 5. Наведені цифри свідчать про більшу кількість представників нижчих верств населення у франкомовних коледжах (44%) порівняно з нідерландськомовним коледжем. Таку відмінність пояснюють тим, що франкомовні коледжі в столиці Бельгії відвідує більша кількість студентів, які походять з іммігрантських середовищ.

Таблиця 4. Рідна мова студентів за системами освіти ($n = 239$, $\chi^2 = 38,221$, $p = 0,000$)

Рідна мова	Нідерландськ а, n (%)	Французьк а	Дві мови, Гол/Ф р	Французьк а + інша	Інш і
Нідерландськомовни й коледж (n = 108)	100 (92,6)	3 (2,8)	5 (4,6)		

Франкомовні коледжі (n = 131)		89 (67,9)	6 (4,6)	29 (22,1)	7 (2,9)
----------------------------------	--	-----------	---------	-----------	------------

Таблиця 5 Соціоекономічний статус студентів за системами освіти ($\chi^2 = 23,228$, $p = 0,000$)

Соціоекономічний статус	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
Нідерландськомовний коледж (n = 100)	27	56	17
Франкомовні коледжі (n = 131)	28,4	27,3	44
Разом	27,8	41,1	31,1

Особливості цієї вибірки підтверджують специфічність та складність популяції в кожній із систем освіти Брюсселя, а отже й необхідність окремого вивчення ситуації в нідерландськомовному й франкомовних коледжах шляхом систематичного порівняння результатів, отриманих в обох контекстах.

ІНСТРУМЕНТ І МЕТОДИКА

Для нашого дослідження в Брюсселі використано стандартну загальноживану анкету (описана у вступному розділі), перекладену нідерландською та французькою мовами. Водночас із практичних міркувань адаптовано певні питання, що стосуються середовища та рідної мови студентів, з урахуванням місцевих особливостей.

Збір даних проводили протягом перших тижнів навчального року, тобто у вересні чи жовтні 2004 року, відповідно до системи освіти (нідерландсько-чи франкомовна освіта). Через суворе мовне законодавство й мовну політику коледжів нам не вдалося надати студентам вибір щодо заповнення анкет

нідерландською чи французькою. Студенти мали заповнювати анкети мовою навчання школи, незалежно від їхньої рідної мови. Тобто студенти, які відвідували нідерландськомовний коледж, відповідали на запитання нідерландської версії анкети, а студенти франкомовних коледжів отримали французьку версію останньої відповідно.

РЕЗУЛЬТАТИ

МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ

На рисунку 2 та рисунку 3 проілюстровано власну оцінку загальної компетенції студентів у M1, M2 (французькій чи нідерландській відповідно до системи освіти) та англійській. Ці показники демонструють, що студенти оцінюють власну компетенцію в M1 у діапазоні від доброї до високої. Щодо M2 результати засвідчують, що навіть після 6-10 років викладання M2 у початковій та середній школі 51% нідерландськомовних студентів й лише 28% франкомовних зазначили, що володіють M2 добре чи вільно. Незважаючи на те, що студенти починали вивчати англійську лише в середній школі, показники оцінки власної компетенції в англійській (M3) є позитивнішими, ніж ті, що стосуються володіння M2, адже 57% нідерландськомовних студентів й 44% франкофонів повідомили, що володіють англійською мовою добре або вільно.

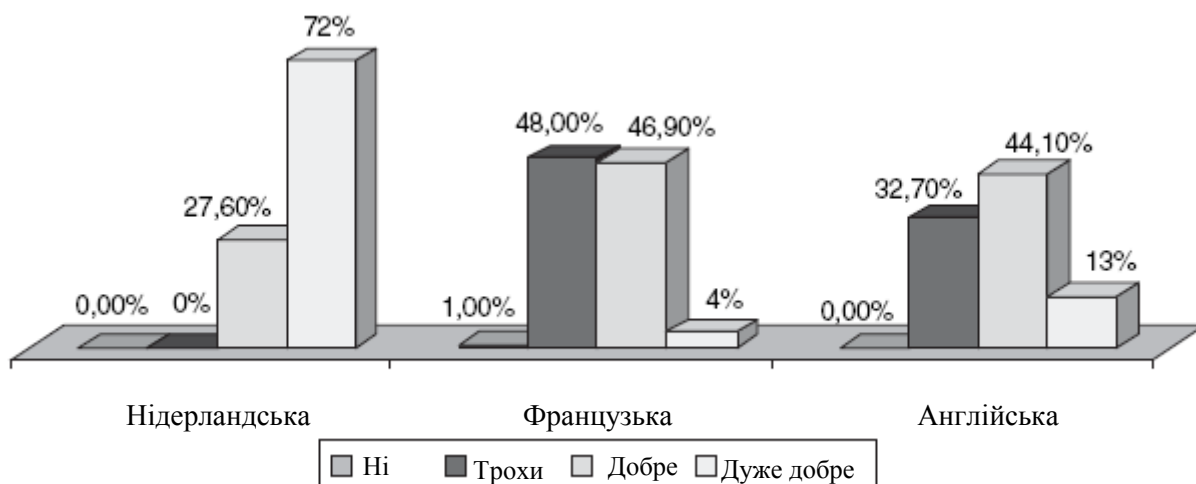


Рисунок 2. Самооцінка мовної компетенції студентів нідерландськомовного коледжу (M1 = нідерландська, M2 = французька, M3 = англійська)

Різницю в частоті контактів з англomовними засобами комунікації можна частково пояснити й більш високою оцінкою власного рівня володіння англійською в нідерландськомовних студентів. І хоч нам потрібно залишатися стриманими, інтерпретуючи результати, засновані лише на самооцінці власної компетенції, вони дозволяють відзначити два важливих факти: (1) студенти нідерландськомовного коледжу мають кращий рівень володіння обома мовами, M3 (французькою) та M3, порівняно зі студентами франкомовних коледжів, що підтверджує загальну думку про те, що нідерландськомовна система освіти має більш ефективні механізми й політику викладання мов; (2) в обох системах відзначено значну різницю між показниками вільного та/або доброго володіння M2 та M3. Оцінки власного рівня компетенції в англійській завжди вищі, ніж аналогічні показники володіння M2, що підтверджує дані попередніх досліджень (Dewaele, 2005; Housen et al., 2000) й підкреслює той факт, що мова «іншої» спільноти (M2), на відміну від англійської, не користується успіхом серед молоді.

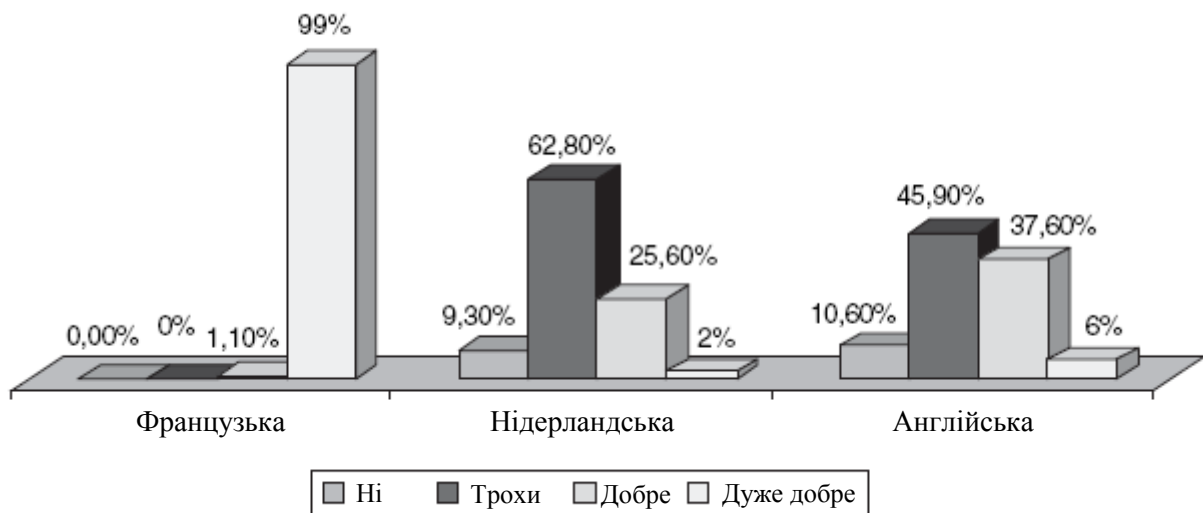


Рисунок 3. Самооцінка мовної компетенції в студентів франкомовних коледжів

(M1 = французька, M2 = нідерландська, M3 = англійська)

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ

Аналіз відповідей на запитання анкети щодо використання мов (див. табл. 6 та 7) підтверджує тенденції, описані у вступних параграфах, де суспільний білінгвізм Брюсселя протиставлено монолінгвізму індивідів. За винятком невеликої групи білінгвістів, студенти, що входять до складу нашої вибірки, не вдаються до диглосії в повсякденному використанні мов. Результати засвідчують, що понад 90% із них завжди та/або здебільшого користуються власною M1 (французькою чи нідерландською відповідно до системи освіти, за якій вони проходять навчання). У певних випадках деякі з них уживають M2 у спілкуванні з сусідами або переглядають окремі телевізійні програми, що транслюються цією мовою. Ці результати практично збігаються в представників нідерландсько- й франкомовних коледжів. Це, як було зазначено, свідчить про те, що, по-перше, франкофони Брюсселя є переважно монолінгвальними у використанні мов і практично не контактують із носіями нідерландської, і, по-друге, що, оскільки більшість студентів у нідерландськомовному коледжі Брюсселя прибули з Фландрії, вони користуються нідерландською в більшості ситуацій і дуже рідко спілкуються з носіями французької своєю M2 та мовою більшості в місті, де вони здобувають освіту.

У таблиці 8 подано огляд ситуацій повсякденного життя в Брюсселі, у яких дві головні групи студентів вважають використання M2 важливим або ні.

Аналіз відповідей на запитання щодо важливості M2 у повсякденних ситуаціях (див. табл. 8) частково підтверджує результати аналізу використання мов, демонструючи, що в більшості ситуацій учасники вважають M2 неважливою. Пори це, студенти усвідомлюють важливість «іншої» мови в окремих особливих галузях, розглянутих далі. На відміну від результатів аналізу використання мов, у цьому випадку відзначено низку суттєвих відмінностей оцінки значення M2 залежно від домашньої мови студентів. Порівняймо результати аналізу в трьох головних мовних групах:

нідерландськомовні, франкомовні й ті, що спілкуються вдома і французькою, і мовою країни, із якої вони прибули. Група білінгвістів та студентів, які спілкуються лише іншою мовою, відмінною від французької чи нідерландської, є надто малою, тому ми її не беремо до уваги.

Отримані показники чітко демонструють, що М2 є важливою здебільшого для носіїв нідерландської в Брюсселі, де французьку як мову більшості вживають як загальнозрозумілу мову, а нідерландська, хоч і має статус офіційної, використовується в спілкуванні меншістю мешканців. Незважаючи на це, важливість французької для носіїв нідерландської обмежена ситуаціями спілкування за межами їхньої групи (відвідування магазинів, проживання в місті, проте не для спілкування з членами родини, друзями, товаришами та викладачами в коледжі, а також використання засобами масової інформації). Водночас М2 є важливою для всіх мовних груп, якщо йдеться про працевлаштування, адже всім відомо, що в Брюсселі для здобуття роботи на будь-якому рівні потрібно володіти щонайменше двома офіційними мовами, французькою та нідерландською.

Таблиця 6. Мови, які використовують студенти нідерландсько- (Н) й франкомовних (Ф) коледжів у спілкуванні

	Завжди нідерландською (%)		Нідерландською частіше, ніж французькою (%)		Майже однаково часто і нідерландською, і французькою (%)		Французькою частіше, ніж нідерландською (%)		Завжди французькою (%)	
	Н	Ф	Н	Ф	Н	Ф	Н	Ф	Н	Ф

Батько	94,3	0,0	1,9	0,0	0,0	0,9	0,0	2,7	3,8	96,4
Мати	93,4	0,0	0,9	0,0	1,9	0,9	0,9	4,3	2,8	94,9
Брати й сестри	94,2	0,0	1,0	0,8	0,0	0,8	1,9	4,2	2,9	94,1
Друзі в навчальному закладі	94,3	0,0	3,8	0,0	1,9	0,8	0,0	1,6	0,0	97,7
Друзі за межами початкового закладу	74,8	0,0	16,5	1,6	4,9	2,3	2,9	10,9	1,0	85,3
Викладачі	100	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	99,2
Сусіди	76,6	2,3	10,3	0,0	3,7	1,5	0,9	8,4	8,4	87,8

Таблиця 7. Засоби комунікації й мови, які використовують студенти нідерландсько- (Н) й франкомовних (Ф) коледжів

	Завжди нідерландською (%)	Нідерландською частіше, ніж французькою (%)	Майже однаково часто і нідерландською, і французькою	Французькою частіше, ніж нідерландською (%)	Завжди французькою (%)
--	----------------------------------	--	---	--	-------------------------------

					ю (%)					
	Н	Ф	Н	Ф	Н	Ф	Н	Ф	Н	Ф
Перегляд ТБ	65,4	1,5	26,2	3,8	6,5	28,0	1,9	0,8	0,0	65,9
Преса	77,8	0,0	16,7	0,0	4,6	3,8	0,9	20,5	0,0	75,8
Музика	41,2	0,0	43,1	0,0	10,8	2,4	3,9	10,2	1,0	87,4
Прослуховування радіо	65,4	0,8	23,4	0,8	8,4	6,1	0,9	13,7	1,9	78,6

Таблиця 8. Значення, яке надається М2 під час виконання дій (Н, якщо М1 = нідерландська; Ф, якщо М1 = французька)

Для людини у/в:	Важливо (%)		Важливо в окремих випадках (%)		Неважливо в окремих випадках (%)		Неважливо (%)	
	Н	Ф	Н	Ф	Н	Ф	Н	Ф
Налагодженні дружніх стосунків	10,2	8,0	22,4	11,5	57,1	47,1	10,2	33,3
Читанні	19,4	11,5	39,8	35,6	33,7	28,7	7,1	24,1
Письмі	13,3	11,6	26,5	30,2	50,0	33,7	10,2	24,4
Перегляді ТБ	7,4	0,0	10,5	17,4	50,5	34,9	31,6	47,7

Отриманні роботи	70,1	69,4	21,6	18,8	6,2	8,2	2,1	3,5
Отриманні можливості подібатися довкіллю	9,3	4,5	27,8	12,5	45,4	40,9	17,5	42,0
Проживанні в Брюсселі	42,9	12,8	37,8	32,6	14,3	33,7	5,1	20,9
Вихованні дітей	12,5	8,0	42,7	25,3	33,3	34,5	11,5	32,2
Відвідуванні магазинів	29,6	5,7	38,8	12,5	24,5	55,7	7,1	26,1
Здійсненні телефонних дзвінків	19,4	5,7	33,7	26,4	34,7	33,3	12,2	34,5
Складанні іспитів	14,3	14,8	30,6	30,7	36,7	33,0	18,4	21,6
Здобутті визнання в суспільстві	26,8	14,8	51,5	35,2	10,3	33,0	11,3	17,0
Спілкуванні з друзями в університеті	4,1	4,5	13,3	20,5	49,0	40,9	33,7	34,1
Спілкуванні з людьми за межами університету	17,5	5,2	36,1	26,0	36,1	41,6	10,3	27,3

Ці результати аналізу використання мов та значення M2 для студентів, які брали участь у дослідженні, підтверджують ситуацію, окреслену у вступі.

По-перше, очевидно, що Брюссель є переважно франкомовним містом, у якому нідерландську не вважають важливою мовою в більшості ситуацій, за винятком працевлаштування. По-друге, ці результати висвітлюють той факт, що обидві мовні громади Брюсселю мешкають пліч-о-пліч, практично не контактуючи одна з одною й з мовами одна одної, що заважає формуванню в них позитивних установок щодо одна до одної та їхніх мов відповідно.

УСТАНОВКИ ЩОДО НІДЕРЛАНДСЬКОЇ, ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ В БРЮССЕЛІ

Дотримуючись загальної аналітичної схеми (див. вступ), на основі набору тестів, що склалися з 10 запитань щодо кожної мови, були обчислені значення трьох (залежних) чинників: мовних установок щодо M1 (нідерландської чи французької залежно від системи освіти), мовних установок щодо M2 (французької чи нідерландської) й мовних установок щодо M3 (англійської). Перевірки за коефіцієнтом надійності Кронбаха («альфа Кронбаха»), а також аналіз наших даних з урахуванням комплементарних факторів виявив, що достовірність наборів тестів можна було б покращити за рахунок усунення деяких пунктів та/або інакшого їх групування. Проте задля забезпечення належного порівняння з даними, отриманими в інших регіонах, що також беруть участь у цьому проекті, ми вирішили залишити чинники як є, пам'ятаючи про необхідність сумлінного підходу до аналізу цих чинників та інтерпретації результатів.

Перед виконанням дисперсійного аналізу, що використовується в усіх випадках у межах дослідницького проекту, були обчислені середні значення установок щодо M1, M2 та M3 (мови залежать від системи освіти), які проілюстровано графічно на рисунках 4-6. Їх розподілено на три головні категорії: несприятливі, нейтральні та сприятливі. Навіть не враховуючи статистичні відмінності, ці середні показники самі по собі характеризують загальні тенденції й динаміку мовних установок: установки щодо англійської

є позитивними, щонайменше такими ж позитивними, як установки щодо M1 й набагато позитивнішими, ніж установки щодо французької та нідерландської, як M2.

Дотримуючись загальної аналітичної методики, що застосовується в цьому порівняльному дослідницькому проекті в цілому, ці три залежні чинники (установки щодо M1, M2 та англійської) було проаналізовано за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) із додатковим виконанням вторинних аналізів post hoc (за необхідністю) й застосуванням таких вихідних елементів як незалежних чинників: система освіти (франкомовна порівняно з нідерландськомовною), домашня (рідна) мова, стать, соціоекономічний статус, регіон, володіння іншими мовами, вік початку вивчення M2, вік початку вивчення англійської, перегляд ТВ англійською й відвідування англомовної країни. У табл. 10 наведені дані щодо статистичної значущості/незначущості ($p < 0,05$) результатів порівняння за кожним із чинників, що впливає на установки, а в табл. 11 зведені дані щодо напряму статистично значимих відмінностей.

Таблиця 9. Відсоткові частини студентів, що вважають M2 важливою чи досить важливою в Брюсселі, розподілені за домашньою (рідною) мовою

Важливість M2 у Брюсселі	Носії нідерландської (n = 98)	Носії французької (n = 91)	Носії французької + іншої (n = 26)
Отримання роботи (%)	91	89	92
Проживання в місті (%)	81	47	37
Відвідування магазинів (%)	68	30	29
Визнання в суспільстві (%)	78	51	56

Ці результати свідчать про те, що відмінності в установках слід інтерпретувати залежно від мовної спільноти, до якої належать студенти.

Належність студента до франкомовної або нідерландськомовної спільноти визначається його чи її домашньою (рідною) мовою, регіоном, із якого він чи вона походять, а отже, й системою освіти, у якій він чи вона навчаються/навчались. Результати вторинного (post hoc) аналізу чітко характеризують цей феномен, адже аналіз впливу цих трьох незалежних чинників демонструє однакові тенденції. Ці результати свідчать про те, що носії нідерландської, які здобувають нідерландськомовну освіту й походять із Фландрії чи фламандських муніципалітетів Брюсселя (Фламандського Брабанту), мають більш позитивні установки щодо їхньої M1, а також M2, ніж студенти, які здобувають франкомовну освіту (незалежно від того, чи спілкуються вони французькою вдома) й походять з Брюсселя чи Валлонії. Остання група виявляє позитивніші установки щодо англійської, ніж представники нідерландськомовної спільноти, як це проілюстровано на рис. 4 та 5.

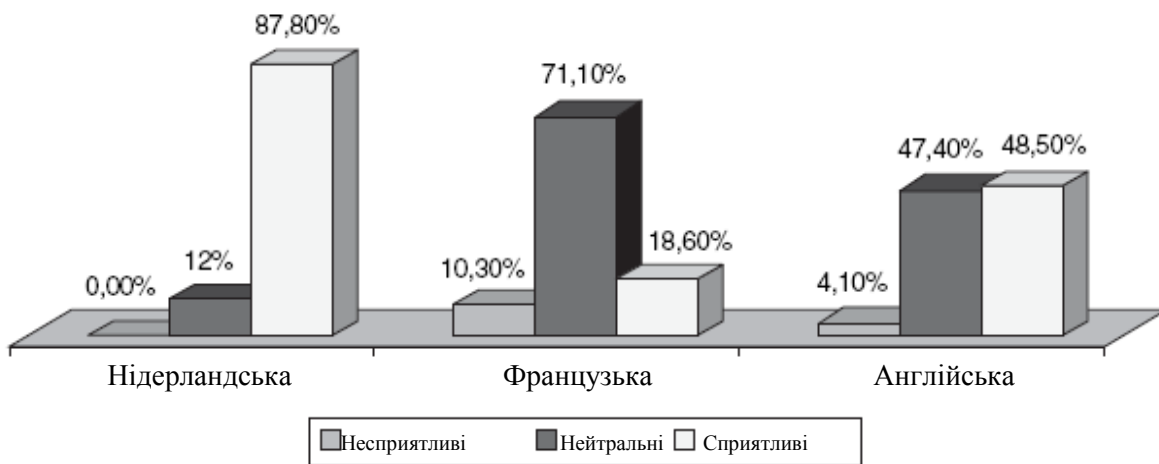


Рисунок 4. Установки щодо трьох мов у представників нідерландськомовної освіти (M1 = нідерландська)

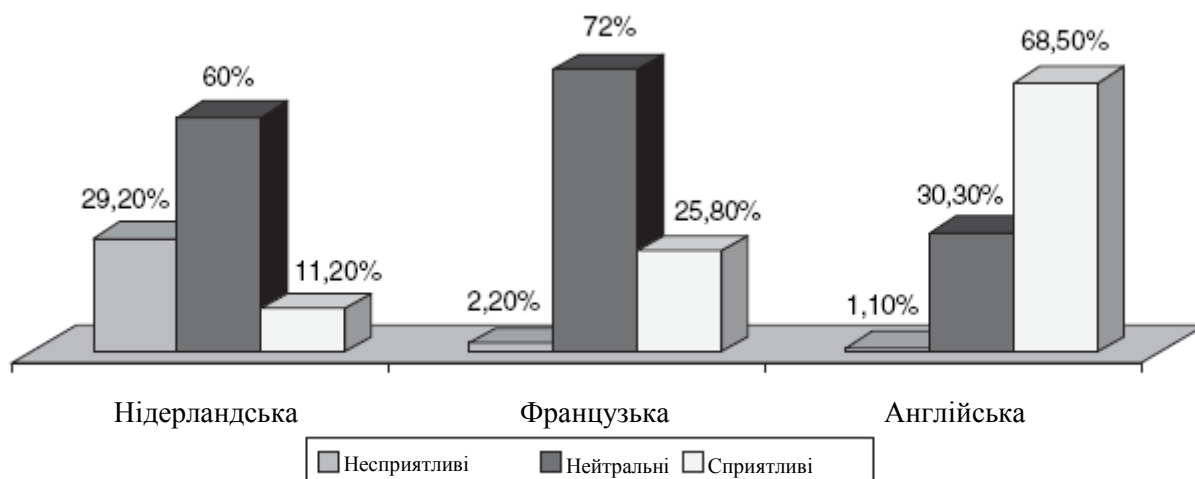


Рисунок 5. Установки щодо трьох мов у представників франкомовної освіти (M1 = французька)

Ці результати збігаються з попередніми даними, демонструючи, що носії французької не мають позитивного ставлення до нідерландської й виявляють прихильність до англійської. Аналогічний ефект має місце також серед носіїв нідерландської, проте в цьому випадку різниця між ставленням до французької та англійської є менш значною, адже вони виявляють швидше нейтральні установки щодо французької. До того ж, було дуже цікаво відзначити, що студенти, чиєю домашньою мовою є французька, а також мова іммігрантського середовища, із якого вони походять, та які здобувають франкомовну освіту, наслідували модель установок, характерну для носіїв французької, виявляючи більш позитивне ставлення до англійської, ніж до нідерландської. Водночас вони мають більш нейтральні установки щодо французької.

Не враховуючи цих зумовлених спільнотою чинників, результати аналізу засвідчили, що студенти, які починали вивчати M2 у дошкільному віці, виявляють більш сприятливе ставлення до останньої, ніж ті, хто починав її вивчати після 6 років. Володіння більше ніж однією мовою також позитивно впливає на установки, ще раз доводячи, що незмінним супутником мультилінгвізму є позитивні установки, позитивне ставлення до другої та/або

іноземної мов.

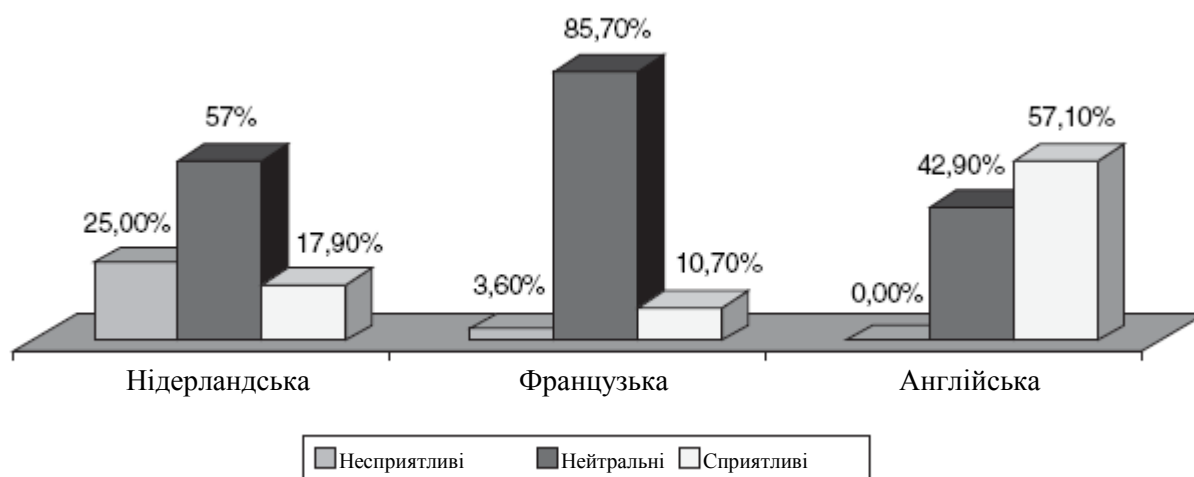


Рисунок 6. Установки щодо трьох мов у представників франкомовної освіти (M1 = французька + мова іммігрантського середовища)

Таблиця 10. Результати однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) установок щодо M1, M2 та англійської

	Установки щодо M1	Установки щодо M2	Установки щодо англійської
Система освіти	F 215,171 *** св ¹⁷ (1, 237)	F 17 191 *** св (1, 235)	F 5,749 * св (1, 236)
Домашня мова	F 45,178 *** св (4, 231)	F 5,892 *** св (4, 229)	F 4,989 ** св (4, 230)
Стать	не значний	не значний	не значний
Соціоекономічний статус	F 215,171 *** св (2, 206)	не значний	не значний

¹⁷ Ступенів вільності

Регіон	F 51,885 *** св (3, 223)	F 4,180 ** св (3, 221)	F 2,882 * св (3, 222)
Володіння іншими мовами	F 3,331 * св (3, 235)	F 10,081 *** св (3, 233)	F 5,594 ** св (3, 234)
Вік початку вивчення М2	–	F 3,072 * св (3, 223)	–
Вік початку вивчення англійської	–	–	не значний
Перегляд ТБ англійською	–	–	F 4,595 ** св (3, 234)
Відвідування англомовної країни	–	–	F 8,625 ** св (1, 229)

Остання низка відмінностей свідчить, що ті студенти, яким доводилося бути в англомовній країні, або ті, що регулярно або навіть час від часу переглядають англомовні телевізійні програми, виявляють більш позитивні установки щодо англійської, ніж ті, хто ніколи не бував в англомовній країні чи ніколи не переглядає ТБ англійською мовою. Ці результати були досить передбачуваними, але знову ж постає питання щодо причинного зв'язку між практикою мови чи контактами з її носіями в тій чи іншій формі та установками щодо цієї мови. Насправді важко оцінити, чи студенти ніколи не переглядають телевізійні програми англійською через те, що мають негативні почуття до цієї мови, чи в них не сформовані позитивні установки щодо англійської, тому що вони ніколи не стикалися з нею чи навіть тому, що вони не відвідували англомовної країни.

Для встановлення можливого зв'язку між установками щодо М1, М2

та англійською й самооцінкою власної компетенції в цих мовах було проведено низку кореляційних аналізів даних усієї групи опитуваних. Результати визначення пірсонівського коефіцієнта кореляції свідчать про наявність слабкої позитивної кореляції у випадках із М2 та М3 й відсутність такої у випадку з М1 (М1* установки щодо М1: $r = -0,126$; М2* установки щодо М2: $r = 0,512^{***}$; М3* установки щодо М3: $r = 0,350^{***}$).

Таблиця 11. Напрямок значних відмінностей в установках щодо М1, М2 та англійської (вторинний аналіз за критерієм Тьюкі)

	Установки щодо М1	Установки щодо М2	Установки щодо англійської
Система освіти	Нідерландськомовна > франкомовна	Нідерландськомовна > франкомовна	Франкомовна > нідерландськомовна
Домашня мова	Нідерландська > інші	Нідерландська > французька	Французька > нідерландська
Стать	не значний	не значний	не значний
Соціоекономічний статус	Середній > низький	не значний	не значний
Регіон	Фламандський Брабант, Фландрія > Брюссель, Валлонія	Фламандський Брабант > Валлонія	Валлонія > Фламандський Брабант
Володіння іншими мовами	1 мова < 3 мов	1 мова < більше мов	1 та 2 мови < 3 та 4 мов

Вік початку вивчення М2	–	6 чи молодше > 6 +	–
Вік початку вивчення англійської	–	–	не значний
Перегляд ТБ англійською	–	–	Ніколи < раз на тиждень чи більше
Відвідування англомовної країни	–	–	Ніколи < колись

Аналізи групи за домашньою мовою (носії нідерландської, французької й французької + іншої мови) не виявили жодної значної кореляції. Ці результати свідчать про наявність лише незначного зв'язку між установками, як їх оцінювали й визначали в межах дослідження, та самооцінкою студентів.

ОБГОВОРЕННЯ

Міський білінгвізм можна зрозуміти, лише враховуючи історичну перспективу й поточну роль, яку обидві мови відіграють у певному специфічному контексті. У цьому сенсі, підхід, що полягає у визначенні мови більшості та мови меншості, є занадто вузьким й обмеженим для аналізу ситуації, що склалася в Брюсселі. Основою цього підходу є здебільшого кількісна присутність носіїв тієї чи іншої мови, тоді як у нашому випадку аналіз англійської мови чітко демонструє, що функція мови як такої здатна визначати її статус та значення. Усі три мови, нідерландська, французька та англійська, відіграють свою особливу роль у Брюсселі. Це означає, що, якщо М1 респондента є нідерландська, функція його чи її М2 буди відмінною

від функції, що її виконує M2, скажімо, для франкомовної особи. Навіть зв'язок із M3 буде іншим: у деяких обставинах англійська використовується там, де до цього очевидним вибором була французька, де вона рідко застосовується замість нідерландської. Більше того, для майже третини населення ані нідерландська, ані французька фактично не може вважатися рідною мовою, проте в межах дослідницького проекту їхньою M1 все одно вважається французька. У нашому випадку M1, а також M2 та M3 наділяються іншим, більш складним понятійним змістом.

Мовний поділ, розглянутий у вступній частині розділу, сприяв створенню сегрегованої картини освіти, де викладачі мають навички, що дозволяють їм виконувати свої функції лише в межах певного окремого мовного сегмента. У білінгвальному Брюсселі ані студенти, ані викладачі не мають відповідної підготовки для формування білінгвального типу особистості. Замість цього, вони здобувають освіту за моделлю, аналогічною тим, що застосовуються у відповідних монолінгвальних регіонах. Освіта є однією з небагатьох галузей у Брюсселі, де високоосвічені співробітники, на відміну від приватного сектора, працюють у монолінгвальному середовищі. Навіть M2 та M3 викладають педагоги, які є не оригінальними носіями, а мають ту ж саму M1, що й їхні учні/студенти. Викладачі мов, які є носіями M2, досить часто не виявляють бажання працювати в освітніх установах через суворі екзамени, які вони мають скласти, доводячи свої знання не з тої мови, яку вони будуть викладати, а з мови освітньої системи, де вони працюватимуть. Унаслідок цього, викладачі, які є білінгвальними або носіями мов, становлять рідкісне явище. Якщо наші респонденти не обирають вивчення M2 чи M3 як предмета, курси з вивчення мов становитимуть лише мінімальну частину їхньої програми вищої освіти чи можуть узагалі бути відсутніми. Це лише один із прикладів того, як освітня модель суперечить реальній ситуації в аудиторіях. Незважаючи на те що освіта в Брюсселі характеризується мовним різноманіттям учнів/студентів, підготовка вчителів й досі ведеться за принципами,

аналогічними тим, що застосовуються в монолінгвальних середовищах.

Результати цього дослідження є чітким відображенням вищевказаної ситуації. Результати аналізу установок щодо нідерландської, французької та англійської серед студентів, що навчаються за програмами підготовки педагогів у Брюсселі, продемонстрували, що установки щодо англійської є набагато сприятливішими, ніж установки щодо M2, що майже повністю збігається з результатами попереднього дослідження (див. вище). До того ж, відмінності в установках можуть бути пояснені переважно в контексті протистояння франкомовної та нідерландськомовної спільнот. Вплив суспільних, політичних та історичних чинників, а також результати аналізу використання мов й значення M2 підкреслюють наявний брак взаємодії й необізнаність, що виявляють представники обох мовних громад у взаєминах. Поточна ситуація сприяє посиленню негативних установок щодо «іншої» мови й, потенційно, до її носіїв, таким чином збільшуючи прірву непорозуміння між франко- та нідерландськомовною спільнотами, що мешкають пліч-о-пліч в офіційно білінгвальному Брюсселі.

Вивчення мови як такого недостатньо для розвитку позитивних установок щодо її носіїв. Навіть після 10 років вивчення M2 студенти вважають власну мовну компетенцію досить хиткою, зокрема ті, хто відвідував школи із французькою мовою навчання. Чим вище вони оцінюють власну компетенцію, тим більш позитивними є їх установки. Покращанню ставлення до M2 також сприяють інтенсивніші контакти з цією мовою. Студенти з традиційно білінгвальних родин мають більш позитивні установки щодо M1 і M2, навіть якщо в повсякденному житті вони надають перевагу одній із цих мов над іншою. Крім того, набагато позитивніші установки щодо нідерландської демонструє невелика кількість «гібридних носіїв», що є франкомовними, але відвідують нідерландськомовні початкові заклади. Проте, на нашу думку, це є більше побічним ефектом ситуації, що склалася, чи свідомим рішенням відповідних осіб, ніж результатом вдало продуманої освітньої політики.

Нарешті, слід відзначити необхідність сумлінної й обережної інтерпретації цих результатів. Абсолютно очевидно, що позитивні установки щодо тієї чи іншої мови не є питанням викладання чи рівня підготовки. У цьому сенсі політичні, суспільні та культурні чинники є не менш важливими, ніж мовні навички. Ідеальним підтвердженням цього є студенти, для яких ані нідерландська, ані французька не є рідною мовою: вони мають позитивні установки щодо М3, але напружені відносини між традиційними мовними групами призводять до не дуже сприятливих установок щодо М1 та М2, навіть якщо одна з цих мов є також їхньою домашньою мовою. З одного боку, вплив контексту за межами системи освіти ускладнює порівняння ситуації в різних містах та регіонах; з іншого боку, він може бути взятий за основу для проведення в майбутньому перспективного дослідницького проекту, що передбачатиме його порівняння з відповідним впливом поточної освітньої політики в галузях, не обмежених педагогічною освітою, приділяючи особливу увагу різним мовним/етнічним групам у мультилінгвальному й полікультурному урбаністичному середовищі. Освітня політика в такому середовищі є однією з ключових проблем, яка постає перед багатьма європейськими містами.

Бібліографічні посилання

1. Ackaert, L. and Deschouwer, K. (1999) De relatie tussen taal en identiteit bij de Brusselse migranten. In M. Swyngedouw, K. Phalet and K. Deschouwer (eds) *Minderheden in Brussel. Sociopolitieke houdingen en gedragingen* (pp. 215 – 244). Brussels: VUB Press.
2. Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education* (3rd edn). Clevedon: Multilingual Matters.
3. Dewaele, J.-M. (2005) Sociodemographic, psychological and politico-cultural correlates in Flemish students' attitudes towards French and English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26(2), 118 – 137.
4. Housen, A., Janssens, S. and Pierrard, M. (2000) *Frans en Engels als vreemde talen in Vlaanderen. Een vergelijkend onderzoek*. Brussels: VUB Press.
5. Housen, A., Mettwie, L. and Pierrard, M. (2002) *Rapport Beleidsgericht onderzoek PBO/98/2/36. Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel*. (Research report).

Brussels: Centrum voor Linguïstiek _ Vrije Universiteit Brussel.

6. Housen, A. and Pierrard, M. (2004) Meertaligheid in Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel: verslag van een effectenstudie. In A. Housen, M. Pierrard and P. Van de Craen (eds) Brusselse Thema's. Taal, Attitude en Onderwijs in Brussel (Vol.12, pp. 9 – 33). Brussels: VUB Press.
7. Janssens, R. (2001) Taalgebruik in Brussel: Taalverhoudingen, taalverschuivingen en taalidentiteit in een meertalig Brussel (Vol.8). Brussels: VUB Press.
8. Lochtman, K., Lutjeharms, M. and Kermarrec, G. (2004) Duits en andere 'vreemde' talen in Brussel: een attitudeonderzoek bij Brusselse studenten uit een economische studierichting. In A. Housen, M. Pierrard and P. Van de Craen (eds) Brusselse Thema's. Taal, Attitude en Onderwijs in Brussel (Vol.12, pp. 209 – 239). Brussels: VUB Press.
9. Mettewie, L. (1998) Remmingen bij Franstaligen om het Nederlands te leren of de plaats van het Nederlands in hun waardensysteem/Blocages des Francophones face a` l'apprentissage du nederlandsais ou la place du nederlandsais dans leur syste`me de valeur. In A. Morelli, L. Dierickx and D. Lesage (eds) Racisme: teen element in het conflict tussen Franstaligen en Vlamingen/Racisme: un element dans le conflit entre francophones et Flamands (pp. 144 – 145). Berchem/Bruxelles: EPO/Labor.
10. Mettewie, L. (2004) Attitudes en motivatie van taalleerders in Belgie. Een sociaalpsychologisch onderzoek naar het verwerven van de eerste en tweede taal door Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel. PhD dissertation, Vrije Universiteit Brussel, Brussels.
11. Mettewie, L., Housen, A. and Pierrard, M. (2004) Invloed van contact op taalattitudes en taalleermotivatie in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. In A. Housen, M. Pierrard and P. Van de Craen (eds) Brusselse Thema's. Taal, Attitude en Onderwijs in Brussel (Vol.12, pp. 35 – 65). Brussels: VUB Press.
12. Persoons, Y. (1988) Identity and projection: The projected attitudes of Flemish high school students in Brussels. In R. van Hout and U. Knops (eds) Language Attitudes in the Dutch Language Area (pp. 39 – 53). Dordrecht: Foris Publications.

Навчальне видання

ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ МОВ ТА МОВНА ГЕОСТРАТЕГІЯ

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *А. І. Анісімова, Н. П. Олійник*

Верстка: *Л. О. Глухова*

Підписано до друку 10.11.2016. Формат 60x84/16. Друк цифровий.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 11,86. 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 978-966-383-765-9