



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**

ГЕОЛІНГВІСТИКА.

ГЕОПОЛІТИКА.

ГЕОСТРАТЕГІЯ

ХРЕСТОМАТІЯ

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
Г 36

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

The reader contains papers on geolinguistic, geopolitical and geostrategic aspects of multilingualism.

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.

Г 36 **Геолінгвістика. Геополітика. Геостратегія** : хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПРА, 2016. – 228 с.
ISBN 978-966-383-766-6

Хрестоматія містить праці з геолінгвістичних, геополітичних та геостратегічних аспектів мультилінгвізму.

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

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

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

ISBN 978-966-383-766-6

Передмова

Цей розділ видання є значною мірою продовженням і розширенням тематики попередньої частини хрестоматії. Одна з робіт (автори Ференц Тодор і Сандрін Пелю) є спробою охарактеризувати мовну ситуацію у країнах Східної Європи (Угорщина, Польща, Чеська Республіка, Словаччина, Румунія, Болгарія), де ситуація з основними мовами міжнаціонального спілкування суттєво змінилася в 1990-х роках внаслідок раптових політико-економічних пертурбацій. Детально описано причини певного позиціонування іноземних мов у цих країнах, а також законодавчі акти й нові тенденції останніх років.

Клод Трюшо концентрує увагу на лінгвістичному впливі Європейського Союзу на країни – члени Союзу. ЄС керується своїм наднаціональним законодавством, а окремі країни мають йому підкорятися. Автор розглядає вплив ЄС на двох рівнях. Перший – це лінгвістичні відносини між країнами – членами ЄС і їх громадянами. Другий – це компетенція, якою наділили себе заклади ЄС для прийняття рішень із лінгвістичних питань.

Грант Д.МакКоннел робить спробу проаналізувати чинники рівноваги та нерівноваги серед «великих» мов на початку ХХІ ст. і наполягає на необхідності створення центральної агенції, яка б зіставляла, слідкувала, оцінювала та розповсюджувала нормативні дані про функціонування та еволюцію мов на світової арені.

Нарешті, роботи Хайвела Джонса, Джанет Логарн та Муїріс О'Лаурд присвячені детальному аналізу мовної ситуації і мовної освіти у Великій Британії (окремо в Уельсі, Шотландії і Північній Ірландії) і Ірландії.

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

ЗМІСТ

БІЛІНГВАЛЬНА І МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНА СПІЛЬНОТА

Сюзанна Ромейн 5

МОВНА ГЕОСТРАТЕГІЯ У СХІДНІЙ І ЦЕНТРАЛЬНІЙ ЄВРОПІ: ОЦІНКА Ї ПЕРСПЕКТИВИ

Ференц Фодор, Сандрін Пелю 35

МОВИ Ї НАДНАЦІОНАЛЬНІСТЬ ЄВРОПИ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ ВПЛИВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Клод Трюшо 53

ГЕОЛІНГВІСТИКА, ГЕОПОЛІТИКА, ГЕОСТРАТЕГІЯ: СИТУАЦІЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Роберт Шоденсон 69

АНГЛІЙСЬКА МОВА НА ШЛЯХУ ДО НАУКОВОЇ ГЕОСТРАТЕГІЇ

Грант Д. МакКоннелл 76

НАЦІОНАЛЬНА СИТУАЦІЯ: ВЕЛИКА БРИТАНІЯ

Хайвел Джонс, Тереза Тінслі, Філіп Гардінг-Еш 94

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В ІРЛАНДІЇ

Муїріс О'Лауар 130

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В УЕЛЬСІ

Джанет Логарн 159

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В МАЛЬТІ

Сандро Каруана 195

БІЛІНГВАЛЬНА І МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНА СПІЛЬНОТА

Сюзанна Ромейн

ВСТУП

Білінгвізм і мультилінгвізм є нормальною і звичайною необхідністю щоденного життя для більшості населення світу. У цьому розділі терміни «білінгвізм» і «мультилінгвізм» використовуються однаково, щоб позначити звичайне використання двох або більше мов у спільноті. Хоч немає точної статистики про кількість або поширення осіб, які розмовляють двома чи більше мовами, Гросьєн (Grosjean, 1982, р. vii) оцінює, що, певно, близько половини населення світу є білінгвами. Мультилінгвів можна знайти в усіх сферах життя, серед звичайних людей, наприклад, селян у Купварі, Індія (див. Gumperz і Wilson, 1971) та Індагені, Папуа Нова Гвінея (див. Romaine, 1992), також серед відомих історичних осіб, як-от Ісус і Ганді, та сучасних осіб, наприклад, Папа Римський Іван Павло II і канадська співачка Селін Діон. Однак у цьому розділі здебільшого йдеться про мультилінгвізм як суспільний феномен, а не індивідуальний.

ТИПИ БІЛІНГВАЛЬНИХ І МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ МОВНИХ СПІЛЬНОТ

Хоч лінгвісти звичайно проводять відмінність між індивідуальним і суспільним мультилінгвізмом, між ними не завжди можна виявити чітку межу. Частина проблем стосується труднощів визначення білінгвізму як явища (див. напр., Romaine, 1995), так само, як і змінні шляхи, якими можна визначити поняття «спільнота» (див. статті у Romaine, 1982).

ВИЗНАЧЕННЯ СПІЛЬНОТ

Ми всі належимо до багатьох спільнот і підспільнот, які базуються на характеристиках, як, наприклад, соціальний клас, етнічна приналежність, національність, релігія тощо. Мова сама по собі звичайно не є головним ви-

рішальним фактором соціальних угруповань. У багатьох випадках, однак, мова стає взаємопов'язаною з цими різноманітними індикаторами членства групи. У місті Нью-Йорк, наприклад, збереження мови ідиш є показником членства в ультра-ортодоксальній єврейській спільноті, тоді як у світській єврейській спільноті використання ідишу знижується і зберігається здебільшого серед невеликої кількості осіб похилого віку, які цією мовою розмовляють.

Двомовні особи можуть належати до спільнот різноманітних масштабів і типів, та вони взаємодіють у багатьох різновидах мереж у межах спільнот, не всіх з яких можуть функціонувати білінгвально. Бейкер і Прус (Baker and Prus, 1998, с. 96), наприклад, говорять про «мовну спільноту», утворену тими, хто використовує певну мову частково, здебільшого або постійно в їхньому щоденному існуванні. Спільноти можуть мати різну величину – від нечисленних осіб до багатьох тисяч осіб у регіоні країни або частині великого міста. Двомовні сусідства більшості великих міст, наприклад, Маленька Гавана у Маямі, Маленька Італія у Нью-Йорку і так звані Чайна Таун у Сан-Франциско, Лондоні й інших містах по всьому світі є білінгвальними спільнотами. Особи, які мешкають у цих спільнотах, є також частиною більших мовних спільнот, у яких вони можуть брати участь.

Отже, гаїтянські члени родини, які розмовляють креольською мовою і керують маленькою крамницею у Маямі Маленького Гаїті, також є членами більшої англомовної спільноти в Маямі, як і в Сполучених Штатах та поза ними, навіть якщо всі члени родини не володіють англійською мовою однаковою мірою. Приблизно 1.700 дітей виховуються у різноманітних школах гавайських середовищ у різних місцевостях, розташованих навколо штату Гаваї, починаючи з мовної спільноти різних видів, незважаючи на те, що більшість з них походять з середовищ, де англійська мова (або гавайська, креольська, англійська) є першою (й інколи єдиною) розмовною мовою, і не використовують гавайську мову, яку вони вивчили у класній кімнаті чи поза школою. Як гаїтянська креольська сім'я, вони також є членами більшої

англомовної спільноти у штаті, в якому живуть, так само, як у Сполучених Штатах Америки.

Більшість визначень спільнот не стосуються розміру одиниці (яка може бути такою малою, як двоє людей, або може включати мільйони, або навіть становити географічну цілісність). Хоч обмежене географічне розташування, наприклад, сусідство, ресторан або школа забезпечують контекст для взаємодії серед членів мовної спільноти, мовна спільнота не повинна мати абсолютну географічну систему координат або межі. Ультра-ортодоксальні євреї у місті Нью-Йорк поділяють використання ідишу як мови щоденної взаємодії з їхніми ультра-ортодоксальними колегами в Ізраїлі, тоді як більші спільноти, в яких вони проживають, використовують інші мови, англійську і сучасну єврейську відповідно. Для обох спільнот ідиш є мовою, котра представляє безперервність єврейського досвіду. В ізраїльській ортодоксальній спільноті сучасна відновлена єврейська мова має менший статус, ніж ідиш, і не ідентифікується з біблійною єврейською мовою (Loshen Koydesh), мовою Священного писання. Сучасну єврейську мову вивчають тільки тому, що це державна мова, так само як ультра-ортодоксальні нью-йоркці вивчають англійську мову. Участь у мережах єврейської мови може також бути маркером статі. Народжені в Ізраїлі ортодоксальні жінки звичайно знають більше єврейську мову, ніж ідиш, бо вони більше залучені у сучасний світ, ніж чоловіки, і вони були виховані у школах з середовищем, яке розмовляло сучасною єврейською мовою. Поза ортодоксальними спільнотами прослідковується тенденція, що жінки знають ідиш більше, ніж чоловіки (див. Harshav, 1993).

Що є вирішальним для більшості визначень поняття спільнота – це сутність відчуті солідарності і взаємодія, яка базується на відсиланні до особливої мови і відносинах серед людей, які ототожнюють себе з членами тієї спільноти. У цьому сенсі вони утворюють те, що Венгер (Wenger, 1998) називає «спільноти практики», а не просто група людей, які випадково розмовляють тією ж мовою і живуть у тому ж суспільстві, але ніколи не взаємодіють. Спільноти є часто неформальними групами, які взаємодіють

і спілкуються регулярно, і більшість людей належать до таких з них. Кожна спільнота має окремий репертуар комунальних ресурсів, що зв'язує її членів разом у взаємній діяльності. Серед цих колективних практик будуть спільні шляхи спілкування, включаючи можливе використання двох або більше мов. Лінгвістичний вибір, зроблений членами спільноти, відіграє важливу роль у конструювальному значенні і соціальній ідентичності.

У деяких випадках членство у білінгвальних спільнотах може бути визначене не так діючим користуванням двох або більше мов, а пасивною компетенцією. У дослідженні гельсько-англійських білінгвальних спільнот уздовж східного узбережжя Сузерленд у Шотландії Доріан (Dorian, 1982) виявив деяких носіїв мови, що мали мінімальний контроль над шотландською гельською мовою, але чия компетенція сприймати мову була видатною. Це включило знання соціолінгвістичних норм, котрі функціонували в межах спільноти, як стало видно з їхньої спроможності зрозуміти все, оцінити жарти або вставити прислів'я чи іншу шаблонну фразу у відповідне місце в бесіді. Їхні слабкі продуктивні вміння часто залишалися непоміченими більш професійними носіями мови у спільноті, тому що вони вміли поводити себе так, ніби були звичайними членами білінгвальної спільноти, враховуючи норми, які впливали одна на одну.

Бейкер і Прус, Джонс (Baker and Prys, Jones, 1998, p. 99) зробили висновок, що «немає єдиного терміна, який здатний підсумувати всю складність, динамізм і розмаїття білінгвів, які існують у групах. Звичайні ярлики приховують складні реальності. Шлях уперед полягає в тому, щоб усвідомити обмеження нашої термінології і визнати, що в її основі лежить багато вимірів». Інакше кажучи, як говорить Шарп (Sharp, 1973, с. 11), «кожна білінгвальна спільнота є унікальною».

НАЦІЯ-ДЕРЖАВА ЯК МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНА МОВНА СПІЛЬНОТА

Можливо, найбільш вигідною точкою зору в обговоренні соціального білінгвізму стало його вивчення в межах країни. Ми розглядаємо країни як спільноти, які не покладаються здебільшого на щоденну взаємодію віч-на-віч для їхньої цілісності. Звичайно, така велика спільнота складається з багатьох підспільнот, чий лінгвістичні практики можуть бути цілком різноманітними.

Лінгвісти оцінюють, що у світі є приблизно 6.700 мов, але лише приблизно 200 з них - нації-держави. Це означає, що мов у понад 30 разів більше, ніж країн, або, інакше кажучи, що білінгвізм або мультилінгвізм є присутнім у практично кожній країні світу, незалежно від того, чи визнається він офіційно. Австралія, Британія і Сполучені Штати, наприклад, вважають себе здебільшого монолінгвальними англomовними країнами, незважаючи на присутність значного числа спільнот аборигенів та емігрантів, які використовують мови, відмінні від англійської. Сполучені Штати є зараз п'ятою за величиною іспаномовною країною у світі. Маямі зараз переважно населяють ті, хто спілкується іспанською мовою з дитинства. Понад 50 різних мов можна почути в частинах Лондона. Аналогічно Мельбурн, спочатку переважно монолінгвальне місто, зараз має найбільшу у світі концентрацію осіб, які розмовляють грецькою мовою.

Незважаючи на майже універсальну присутність більш ніж однієї мови у кожній країні, розповсюдження лінгвістичної різноманітності різоче нерівномірне. Понад 70 % усіх мов у світі є поширеними лише в 20 націях-державках, серед них деякі з найбільш багатомовних країн світу. Вони включають Папуа Нову Гвінею (860), Індонезію (670), Ніагару (427), Індію (380), Камерун (270), Австралію (250), Мексику (240), Заїр (210), Бразилію (210), Філіппіни (160), Малайзію (137), Танзанію (131), Вануату (105), Лаос (92), В'єтнам (86), узбережжя Айворі (73), Гану (72), Соломонові острови (66) Бені (51) і Того (43). Ці дані взято з Неттл і Ромунія (2000, с. 32), які уклали їх за статистикою з етимології (Grimes, 1996).

Лише в одній країні розмовляють 83 % мов світу. Мало того, більшість мов навіть не претендують на територію за величиною як країна. Менше ніж 4 % мов світу мають будь-який офіційний статус у країнах, де ними розмовляють. Той факт, що більшість мов є неписемними, офіційно не визнаними, обмеженими до локальної спільноти і внутрішніх функцій, і ними розмовляє дуже маленька група людей, відображає рівновагу влади на глобальному лінгвістичному ринку.

Лише Папуа Нова Гвінея містить 13,2 % мов світу, але це тільки 0,1 % населення світу і 0,4 % світової земельної площі. Загальне співвідношення мов до людей є приблизно 1 до 5.000. Якби це співвідношення було продубльоване у Сполучених Штатах, там би було 50.000 мов. Навіть у межах Папуа Нової Гвінеї, малої країни, з нерівномірним розповсюдженням мов серед людей. Десять найбільших корінних мов належать великим групам внутрішньої частини гористої місцевості; ними розмовляють від 30.000 до 100.000 людей, але між собою вони пояснюють це як майже одна третина населення. Можливо, 80 % мов розмовляють менше ніж 5.000 людей, і одна третина мов має менше, ніж 500 носіїв. Здається, що це поширення не є недавнім розвитком, а наслідком зменшення чисельності малих груп. Навпаки, свідчення зумовлює, що надзвичайно маленький масштаб груп став стабільним явищем протягом останнього часу.

Доречність нації-держави щодо зв'язку між особою і соціальним білінгвізмом є нагальною, коли розглядаємо деякі з причин, чому певні особи є білінгвами або стають ними. Звичайно більш потужні групи у будь-якому суспільстві вміють нав'язати свою мову менш потужній групі. Хоч більшість націй-держав включають кілька груп з чіткими мовами, звичайно, тільки одна або кілька мов будуть визнаватися для використання в межах системи освіти і для інших соціальних установ. Отже, мови, які особа вивчає у школі і якими отримує освіту, визначаються політиками урядів, котрі сприяють домінуючим державним мовам.

Наприклад, у Папуа Новій Гвінеї майже всі діти будуть отримувати

освіту англійською мовою, особливо на вторинному рівні, бо така мовна політика є колоніальною спадщиною країни. Англійська мова зараз поділяє офіційний статус з двома іншими мовами, хірі-моту, місцева мова піджин і ток-пісін, англійська, яка базується на мові піджин. Дійсно, багато дітей будуть вже знати місцеву мову і ток-пісін перед тим, як вони увійдуть в англійську сферу освіти, отже, вони будуть, звичайно, багатомовними по закінченні школи, якщо вони не є вже такими на час вступу.

СКЛАД МУЛЬТИЛІГВАЛЬНОЇ НАЦІЇ-ДЕРЖАВИ

Незважаючи на різноманітність, більшість досліджень соціального білінгвізму взяли націю-державу як їхній пункт посилення та поклалися на дані перепису і різні типології, щоб визначити лінгвістичну складову цих одиниць. Хоч немає загальновизнаної типології білінгвальних спільнот (див. Lewis, 1978), були численні спроби класифікувати мову спільнот меншин або лінгвістичних меншин, як їх інколи називають. Термін «меншина/меншість» є часто неоднозначним, тому що він може мати і кількісні, і соціальні/політичні виміри. Каталанською мовою, наприклад, розмовляє меншість людей в Іспанії, але більшість у Каталонії, де ця мова має офіційне визнання (див. Strubell, 1999). Ярлик «меншина» є часто просто евфемізмом для неелітних або підпорядкованих груп, чи то вони утворюють кількісну більшість, чи меншість, щодо деяких інших груп, які політично і соціально домінують. Що є спільним для більшості мовних меншин з соціополітичної перспективи, то це факт, що їхній статус визначається стосовно деякої адміністративної одиниці, котра у сучасному світі є переважно нацією-державою. Отже, ті, які розмовляють баскською, каталанською і валлійською мовами, наприклад, належать до різних етнічних походжень, на відміну від груп, які контролюють країни, де вони проживають. Вони постраждали від внутрішньої міграції політично більш впливових носіїв мов, ніж більшість, і являють собою меншість у нації-державі, в яку вони входять.

Спадщиною 650-річної колонізації Фінляндії Швецією стало напру-

ження між двома мовами та народами. Протягом того часу, як Фінляндія була частиною Швеції, фінська мова була мовою меншості і демографічно, і функціонально. У межах більшої Швеції фіни були меншиною, і будь-який фін, який хотів досягти успіху, мав вивчити шведську мову. Лінгвістична доля фінської мови дуже змінилася, але, коли Фінляндія стала величним герцогством у межах Росії в 1809 р., фіни мали значну автономію, а фінський рух, який виник, серед інших речей мав на меті підняти статус фінської мови. Після публікації 1835 р. 'Kalevala', фінської національної епічної поеми, мова стала символом національності. Після незалежності фінська мова більше не була мовою меншості, але шведська у Фінляндії була в результаті понижена до статусу меншості. У долині Торнедал, котра залишилася у Швеції, торнедалійці опинилися з іншого боку кордону (як багато мексиканців після анексії Техасу Сполученими Штатами в 1846 р.) і повинні були боротися з шведською державою, щоб гарантувати право на їхню власну мову.

КОРДОНИ

Через те, що неоднорідність деяких країн відображає лінгвістичне самоправство пересувати політичні межі та ізолювати певні етнічні групи або національності з їхніми власними мовами, впливає, що кордони більшості країн є часто лінгвістично різноманітними областями. Завдяки різновиду політичних та історичних чинників, білінгви можуть концентруватися в певних географічних областях, утворюючи регіони, де використання мови, відмінної від державної, є нормальним явищем. Північно-східна частина Італії поділяє кордон зі Словенією на сході та Австрією на півночі та має істотну частину населення, яке розмовляє або словенською, або німецькою мовою, так само, як і фріульською, найбільшою мовою меншості в Італії (більше відноситься до провансалу, ніж до стандартної італійської), і стандартна італійська також (див. опис Denison 1972 Саріуса як німецького лінгвістичного острова, від'єданого від австрійської імперії і включеного в італійську державу). На півдні і східному узбережжі у деяких спільнотах нащадки біженців та найма-

нців розмовляють грецькою або албанською.

В Оберварті, австрійському селі біля нинішнього кордону з Австрією та Угорщиною, носії угорської мови були оточені німецькомовними селами протягом майже 400 років, так що всі зараз є білінгвами з угорської і німецької мов. Однак тільки протягом останнього століття особи, які розмовляють угорською мовою, перетворилися на меншість. У 1920 р. угорською розмовляли три чверті населення, але до 1971 р. тільки одна чверть населення могла розмовляти нею. Сьогодні використання угорської мови значно обмежене до мереж, в які входять старші люди, і тих, хто займається традиційним землеробством. Молоді люди, загалом, використовують німецьку мову більше, ніж старші люди, і молоді жінки використовують німецьку більше, ніж чоловіки. Вибір німецької мови жінками може сприйматися як лінгвістичне вираження їхнього відхилення від селянського життя. Через те, що можливості жінки значним чином визначаються їхніми чоловіками, жінки все більше обирали чоловіків неселян, які мали тенденцію використовувати німецьку мову більше (Gal, 1979).

Альзас - інший цікавий прикордонний регіон, чия лінгвістична неоднорідність відображає його змінний політичний статус раніше у складі Німеччини, а зараз Франції. Місцевий германський діалект уродженців Ельзасу був у контакті з французькою і німецькою мовами не лише в результаті географічної близькості, але і як наслідок мовної політики, яка сприяла або французькій мові, або німецькій, які нав'язували населенню різноманітні режими на різних стадіях.

Гарден-Клорос (Gardner-Chloros, 1991) показує, як використання мови може бути наслідком необхідності, а не вибору. Після Другої світової війни, коли Альзас повернули Франції, був п'ятирічний період анексії до третього Рейху, деякі люди відчували, що вони повинні розмовляти французькою мовою зі своїми дітьми з принципу. Гарден-Клорос (Garden-Chloros, 1991, с. 29) взяла інтерв'ю в однієї літньої пари, яка розповіла їй, що їхня донька була надміру франкомовною. Зрештою, однак, їхня донька сказала Гарден-Клорос,

що вона розмовляла переважно альзаським діалектом, але запевнила, що її першою мовою в дитинстві була французька. Однак після опитувань шкільної вчительки, котра навчала цих дітей, стало очевидним, що вчителька сприймала дітей за юних альзасців, котрі не могли розмовляти французькою мовою належним чином, тому що вдома вони розмовляли на альзаському діалекті. Її дослідження підкреслює невідповідність між фактичною лінгвістичною компетенцією та компетенцією, яку люди бажають, щоб інші повірили, якою мовою вони володіють.

Вздовж іншого кордону у протилежній частині світу Гамперц і Вілсон (Gumperz and Wilson, 1971) описують мультилінгвізм у Купварі, селі з населенням 3.000 осіб в індійському штаті Махараштра, біля семи миль на північ від кордону Мусоре. Там розмовляють чотирма мовами: маратхі, урду, телугу і каннада; дві перші належать до індоєвропейської мовної сім'ї, тоді як дві останні є членами генетичної групи дравидських мов. Завдяки контакту між чотирма мовами протягом кількох століть різновиди, якими розмовляють у Купварі, стали більш подібними один до одного та відмінними від різновидів цих мов, якими розмовляють в інших частинах Індії.

МІСЦЕВІ ПРОТИ МЕНШИН ЕМІГРАНТІВ

Такі терміни, як «мова спільноти» або «менш використовувана мова», стали популярними щодо певних різновидів мовних меншин в окремих країнах. У Великобританії, наприклад, термін звичайно використовується для позначення новіших немісцевих меншин, поширених у більшості великих міст, наприклад Панджабі, Бенгалі. Аналогічно в Австралії Клайн (Clyne, 1991) популяризував термін CLOTE (мова спільноти, відмінна від англійської), щоб посилатися на спільноти, які використовують мови емігрантів, наприклад, грецьку, італійську тощо.

Ярлики є важливими, коли бачимо деякі їхні відгалуження в галузі політики і планування. Мовна політика Європейського Союзу, наприклад, орієнтується на національні мови, котрим автоматично надаються

спеціальний статус захисту. Більшість націй-держав застосовує один звід правил до національної мови й інший до мов меншин у межах їхніх кордонів, і часто, до того ж, застосовують відмінні стандарти до місцевих і немісцевих меншин. Білінгвізм і білінгвальна освіта по-різному сприймалися у посланнях до населення більшості і меншин. Позначення мова «спільноти» може бути політично важливим для груп емігрантів, які не можуть заявити про асоціацію між їхніми мовами і чіткими територіями, як це можуть зробити багато меншин, які вважаються місцевими.

Більшість учених розрізняє принаймні два головні типи меншин: місцеві (або автохтонні) і немісцеві (або емігранти/мігранти). Відмінність є часто дискусійною через питання, як довго група повинна була проживати на місці, перш ніж її стали вважати місцевою. Організація Об'єднаних Націй та різноманітні інші організації, наприклад, Міжнародна Трудова Організація, мають правове визначення для того, щоб визнавати статус місцевих осіб, груп і меншин. Коли у 1991 р. японський уряд врешті допустив існування 100.000 людей айну як етнічної меншини, як це визначено угодою, він і досі відмовляється визнати народність айну місцевою. Туреччина – це країна, в якій немає офіційно визнаних меншин, незважаючи на існування великої кількості населення курдів.

Едвардс (Edwards, 1994) пропонує розподілити мови на три типи: ті, що є унікальними для держави, мови не унікальні для держави, однак все ще мови меншин, і мови меншин, що є лише місцевими. Меншини можуть бути пограничні і непограничні, зв'язані або незв'язані. Використовуючи ці параметри разом з відмінностями між місцевими й емігрантами, можемо порівняти такі білінгвальні спільноти, які базуються на природі мови меншини. Фріульська, сардинська і валлійська мови є прикладами унікальних і зв'язаних мовних спільнот меншин. Пенсильванська голландська мова представляє собою унікальну і зв'язану мовну спільноту емігрантів. Баски в Іспанії і Франції та каталонці в Іспанії, Франції, Італії й Андоррі є неунікальними, сусідніми і зв'язаними місцевими мовними меншинами. Романи в Європі є

прикладом неунікальної, несусідньої і незв'язаної меншини.

Огбу (Ogbu, 1978) також зробив спробу розрізнити значні відмінності серед місцевих меншин і меншин емігрантів, так само, як і в межах різних меншин емігрантів. Він визнає меншини кастоподібні, емігрантів і автономні. Автономні меншини, наприклад, ультра-ортодоксальна єврейська спільнота у Нью-Йорку, мають чіткі окремі ідентичності і є не підпорядкованими або політично, або економічно до домінуючої групи. Кастоподібні меншини, з іншого боку, наприклад, мексиканці, уроджені американці й афроамериканці у Сполучених Штатах, або аборигени в Австралії, мають тенденцію бути підпорядкованими до домінуючої групи і часто розглядаються ними як неповноцінні. Ці дві групи є звичайно повністю визначеними у термінах їхніх рівнів освітніх досягнень з кастоподібними меншинами, які показують непропорційно високий рівень освітньої неспроможності.

Згідно з Огбу, меншини, які підпадають під клас емігрантів, часто показують більше мотивації досягти успіху й асимілюватися в домінуюче суспільство, наприклад, італійці в Сполучених Штатах, особливо коли еміграція була швидше добровільною, а не вимушеною. Хоч їм також може бракувати влади, вони мають тенденцію краще навчатися в школі і бути здатними використовувати можливості, запропоновані школою, щоб покращити їхній соціальний та економічний статус. Ця класифікація також має свої обмеження у спробі узагальнення у групах, які є повністю мінливими. Як свідчить Гоффманн (Hoffmann, 1991, p. 233), «меншини можуть відрізнятися за величиною, географічною ситуацією, соціальним складом і економічною силою, та політичний статус, який вони мають, може змінюватися від майже повної автономії до загального подавлення».

ДИГЛОСІЯ І СФЕРИ ВИКОРИСТАННЯ МОВИ В БІЛІНГВАЛЬНИХ СПІЛЬНОТАХ

Шлях, яким мовні ресурси мови організуються і розміщуються у білінгвальних суспільствах і мовних спільнотах, має причетність до широ-

кого діапазону дій. У кожній сфері можуть бути різноманітні утиски, наприклад, економічні, адміністративні, культурні, релігійні, котрі впливають на білінгва щодо використання однієї мови, а не іншої. Часто знання однієї мови є економічною необхідністю, зокрема для багатьох носіїв мови меншини, як-от гуджараті у Британії, або французької мови у провінціях Канади, де франкомовних осіб меншість. Адміністративна політика деяких країн може вимагати від держслужбовців мати знання з другої мови. Наприклад, в Ірландії знання ірландської мови є необхідним. У деяких країнах очікується, що освічені особи будуть мати знання іншої мови. Це є правдивим для більшості європейських країн, і було навіть драматичним раніше у таких країнах, як передреволюційна Росія, де французька мова була мовою ввічливих, культурних осіб. Мови на кшталт грецької і латини також були дуже престижними як другі мови освічених людей. Як і з акцентом, престиж однієї мови перед іншою визначається тими, хто розмовляє нею. Білінгв може також вивчити одну з мов через релігійні причини. Багато дітей меншин у Британії отримують релігійне навчання в арабських мечетях або пенджабі у храмах сікх, так як і єврейські діти у США можуть вивчити єврейську мову у синагогах.

Вибір, зроблений особами у різноманітних ситуаціях, може мати офіційний характер на суспільному рівні у спільнотах, де білінгвізм є поширеним. Часто кожна мова або різновид у багатомовній спільноті виконує спеціалізовану функцію і використовується для особливих цілей. Багато двомовних спільнот характеризуються диглосією, термін, який використовується, щоб позначити щось на зразок функціональної спеціалізації між мовами (як висока та низька), так що мова, яка використовується в межах сім'ї та в інших персональних сферах взаємодії між членами спільноти, є відмінною від тієї, що використовується з вищими функціями, наприклад, уряд, засоби масової інформації, освіта (див. Ferguson, 1959; Fishman, 1967). У Парагваї, наприклад, іспанська мова являє собою високий різновид, є офіційною мовою уряду й освіти, тоді як гуарані, якою розмовляють 90 % населення, являє

собою Низький різновид, є мовою більшості домівок і щоденного неформального спілкування. У табл. 1 показано типове, хоча й не універсальне, розповсюдження для високих і низьких різновидів диглосії.

У зв'язку з конкуруючим натиском, неможливо передбачити з абсолютною певністю, яку мову особа використає в особливій ситуації. Використання тієї або іншої мови в процесі мовлення може виникнути, коли сфери спілкування стають нечіткими. Так, у частинах Перу, які розмовляють мовою кечуа, наприклад, місцева мова кечуа ідентифікується з фізичною територією сільських спільнот, тоді як колоніальна мова, іспанська, пов'язана з містами, шахтами і береговими областями. Ті, хто розмовляють

Таблиця 1. Деякі ситуації для високих і низьких різновидностей диглосії

	Високий	Низький
Релігійні служби	+	
Інструкції для слуги, офіціанта тощо		+
Особистий лист	+	
Промова в парламенті, політична промова	+	
Університетська лекція	+	
Розмова з сім'єю, друзями, колегами		+
Трансляція новин	+	
Радіо, мильні опери		+
Стаття редактора, газетне повідомлення	+	
Комедія		+
Поезія	+	
Народна література		+

кечуа, сприймуть мову кечуа за мову спільноти/родини/дому (ayllu), а іспанську мову за все, що знаходиться за межами цих сфер. Хоч раніше, певно, більшість, якщо не всі мовні взаємодії мови у сферах ayllu були мовою кечуа,

а всі взаємодії поза нею були іспанською мовою, що є неправильно сьогодні. Іспанська мова поступово зазіхнула на традиційно монолінгвальні спільноти, які розмовляють мовою кечуа, так що іспанська мова використовується в керівництві спільнот.

Не дивно, що школа є тим місцем, де часто трапляються невідповідності, а мовцям надається вибір. Це є тому, що школа, хоч фізично розміщена в межах спільноти, не розглядається як її частина. Наприклад, учні, які звичайно звертаються один до одного мовою кечуа як однолітки поза школою, часто так роблять у школі, хоч вони продовжують звертатися до вчителів іспанською мовою. Тут співвідношення ролі бере гору над постановкою. У інших випадках постановка бере гору над стосунками; наприклад, мати, яка сидить біля будинку, звертається до шкільного директора мовою кечуа, коли він наближається. Мало того, жіночі члени спільноти можуть робити відмінний від чоловіків вибір у тій самій постановці, як наприклад, на зборах асоціації жінок, де жінки розмовляють одна з одною мовою кечуа, і групи чоловіків, які, вакцинуючи дітей, дають усю їхню інформацію іспанською мовою (Hornberger, 1988).

Вибори, які роблять особи щодня у таких білінгвальних спільнотах, мають вплив на довгострокову ситуацію мов, які до цього причетні. Зміна мови звичайно включає білінгвізм (часто з диглосією) як стадію на шляху до можливого монолінгвізму. Типова спільнота, яка була раніше монолінгвальною, стає білінгвальною в результаті контакту з іншою (як правило, соціально більш потужною) групою і стає перехідною білінгвальною у новій мові, поки їхню мову не відхилять цілком.

МІНЛИВЕ ОБЛИЧЧЯ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ В СУЧАСНОМУ СВІТІ І ЗАНЕПАД МАЛИХ МОВНИХ СПІЛЬНОТ

Мінливий характер мультилінгвізму у світі сьогодні може бути помітний у кількох зразках. По-перше, за останні кілька століть, зокрема, деякі мови показали дивовижну схильність до поширення. Носії десяти найбільших

мов становлять близько половини населення світу, і ця цифра збільшується. Сто найбільш великих мов складають 90 % носіїв усього людства, залишаючи 6.000 осіб, які обмежуються 10 % світових найбільш маргіналізованих народів, які загалом були на відступі протягом кількох сотень років. Європейська колонізація Нового Світу створювала багато таких мовних розповсюджень, і більшістю найбільших європейських мов також розмовляють поза межами Європи. Сьогодні індоєвропейська мова, або англійська, іспанська чи португальська, являє собою домінуючу мову і культуру в кожній країні Північної, Центральної і Південної Америки.

Другою тенденцією, яка заслуговує на увагу, є збільшення білінгвізму у столичній мові, особливо англійській. Два тисячоліття тому було приблизно 250 мільйонів людей у всьому світі; зараз більше, ніж ця кількість, розмовляють лише англійською мовою. Дійсно, є багато носіїв англійської мови як другої мови (350 мільйонів, згідно з однією оцінкою), ніж є тих, хто розмовляє англійською мовою, як рідною.

Індустріальна Революція, котра почалася в Англії у XVIII ст., та сьогодення глобалізація, поширили англійську мову і кілька інших міжнародних мов у масштабі, ніколи до того неможливого. Покращені засоби пересування і зв'язку викликали парові двигуни, телеграф, телефон, радіо і телебачення, збільшили контакти між тими, хто розмовляє мовою. Інтернет трафік збільшується щороку, зростає кількість користувачів, пов'язаних між собою, повітряні мандрівки дають можливість переміщуватися навколо земної кулі за години, а не місяці. Корпорації і фінансові установи англійських країн отримали домінування над світовою торгівлею і зробили англійську мову міжнародною мовою бізнесу і публікацій. Англійська стала мовою міжнаціонального спілкування в інтернеті, бо технологія, яка полегшує цей розвиток у масовій комунікації, з'явилася головним чином в англійському світі.

Глобалізація все більше призводить до прошарків диглосії в міжнародному масштабі. У межах Швеції, наприклад, шведська мова знаходиться у відношеннях диглосії з великою кількістю мов, таких як фінська, саамі і но-

віші спільноти мігрантів, наприклад, греки. Якщо для шведа, як правило, є звичайним знати шведську або англійську мову, то саамі не можуть дозволити собі розкіш монолінгвізму або навіть білінгвізму мовою саамі і міжнародною мовою. Саамі потрібно знати домінуючу мову держави, в якій вони живуть, або шведську, норвезьку, або фінську, так само як і іншу мову, котра дозволяє їм спілкуватися поза національними кордонами. У межах Скандинавії Швеція має диглосійні відносини з іншими скандинавськими мовами, з шведською, яку частіше вивчають інші, а не шведи вивчають інші скандинавські мови. У межах більшого контексту Європи і поза її межами, однак, шведська мова є на одному рівні з іншими скандинавськими мовами і континентальними європейськими мовами, наприклад, голландською щодо європейських мов більш широкого поширення, наприклад, англійської, французької і німецької.

Третя тенденція – це вимирання багатьох менш поширених мов завдяки розповсюдженню кількох світових мов, наприклад, англійської, французької, іспанської і китайської. У цьому відношенні, більшість мов світу є мовами меншин щодо великих мов, як-от англійська і китайська. Неттл і Ромейн (Nettle and Romaine, 2000) оцінюють, що приблизно половина відомих мов світу зникли за останні п'ятсот років, і що принаймні половина, якщо не більше з 6.700 мов, якими розмовляють сьогодні, зникнуть у наступні кілька століть.

Інша головна сила – це міграція, з постійною і новою хвилями еміграції, що призводить до збільшеної лінгвістичної і культурної різноманітності у частинах Європи і США. У Європейському Союзі, наприклад, вже 10 % населення шкільного віку мають культуру і мову, відмінну від більшості країни, у котрій вони проживають. Ця цифра, природно, затемнює широкі зміни серед членів держави. У Нідерландах, наприклад, Extra і Verhoeven (1993, с. 72) говорять, що кількість дітей етнічних меншин у початкових школах у чотирьох найбільш великих містах збільшилася до більш ніж 50 % у 2000 році. Оскільки справа стосується майбутньої демографії Європейського Союзу,

Екстра і Верхоевен (Extra and Verhoeven, 1998) стверджували, що у 2000 році одна третина міського населення віком до 35 років мала складатися з етнічних меншин. У США проєкції для збільшення різноманітності у двадцять першому столітті показують, що лише латиноамериканці утворюють понад 30 % загального населення.

Ці тенденції представляють боротьбу між, з одного боку, збільшенням інтернаціоналізації і культурної та лінгвістичної однорідності (Cocolonization, як це інколи називали) та, з іншого боку, різноманітності. У більшості частин світу, однак, мови меншин емігрантів мають невелику популярність, навіть коли мова, якої це стосується, є світовою мовою, наприклад, іспанська (як у США) або арабська (як у Франції та Нідерландах). Це завдяки різницям у статусах між більшістю і меншістю населення. Їжу, одяг, пісні тощо часто визнають як частину головної течії, але мову рідко вважають такою. Іншою іронією в протиріччі забезпечити підтримку у вигляді навчання рідною мовою учням емігрантам є те, що опозиція до цього у США стала поряд зі збільшенням піклування про відсутність компетентності в навчанні іноземних мов. Отже, навчання іноземними мовами, які вважаються головними мовами світу, у школах є цінним економічно і культурно. У той час, як білінгвальна освіта для студентів меншин асоціюється з бідністю.

ПИТАННЯ СУСПІЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ: МОВНЕ ПЛАНУВАННЯ ДЛЯ БІЛІНГВАЛЬНИХ МОВНИХ СПІЛЬНОТ

Поширене існування мультилінгвальних спільнот різноманітних видів порушує питання про наслідки лінгвістичної неоднорідності як соціального явища. Це базові питання про співвідношення між білінгвізмом і пізнавальним і соціальним розвитком, чи є певні типи білінгвізму гарними або поганими, та обставини, під час яких вони виникають, наштовхуючись на освітню політику. Аналогічно, питання однакового доступу до урядових установ у багатомовних суспільствах є головною проблемою в демократичних суспільствах.

УПОРЯДКУВАННЯ БІЛІНГВІЗМУ У МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ НАЦІЯХ-ДЕРЖАВАХ

Люди добре або погано керували мультилінгвізмом протягом віків задовго до того, як з'явилися сучасні поняття «мовна політика» або «мовне планування». Що є новим, то це спроба керувати такими лінгвістичними і культурними контактами та потенційними конфліктами, які походять з них у межах агентств сучасної нації-держави. Кордони сучасних націй-держав в Африці та частинах Нового Світу проведені навмання, багато з них були утворені політичними й економічними інтересами західної колоніальної влади. З утворенням цієї нової нації-держави виникає питання, яка мова (або яка версія конкретної мови) стане офіційною, що часто приводило до палкого протиріччя.

Новий демократичний режим у Південній Африці визнав лінгвістичну дійсність мультилінгвізму, що був проігнорований апартеїдом. Нова конституція 1994 р. обумовлює 11 офіційних мов, те, що держава повинна робити практичні і позитивні заходи, щоб піднести їхній статус та сприяти їхньому використанню. Мало того, національний уряд і місцеві органи влади повинні використовувати принаймні дві офіційні мови. Однак на практиці суспільне життя країни стало більш монолінгвальним (Webb, 1998). Мова африкаанс, котра більше не має правового і політичного захисту як офіційна мова разом з англійською, зазнала драматичних втрат, одна з найбільших у сфері телебачення, де вона раніше поділяла рівний час з англійською. Новий ефірний час є зараз більш ніж 50 % для англійської мови, тоді як на мови африкаанс, зулузьку і кхоса припадає лише трохи більше 5 % на кожну. Хоча повинні робити більший наголос на мовах, витіснених з передових позицій, і більш ніж 20 % ефірного часу має бути багатомовним, на практиці цей час зайнятий значною мірою англійською мовою. Аналогічно, Південно-африканська Національна Сила Захисту, котра раніше використовувала африкаанс, заявила у 1996 р., що англійська мова буде єдиною офіційною мовою для всіх тренувань і щоденного зв'язку. Вимога знати англійську мову до учнів і батьків

також працює проти впровадження мультилінгвізму в освіті (Kamwangamalu, 1998).

ФОРМАЛЬНИЙ БІЛІНГВІЗМ ПРОТИ ФАКТИЧНОГО БІЛІНГВІЗМУ

Маккей (Mackey, 1967, с. 12) та інші розрізняють білінгвізм *de facto* (фактичний) і *de jure* (формальний, за законом). Однак він вказує, що «є менше білінгвальних людей у білінгвальних країнах, ніж є у так званих унілінгвальних (одномовних) країнах. Не завжди розуміють, що двомовні країни були створені не для того, щоб пропагувати двомовність, а щоб гарантувати підтримку і використання двох або більше мов у тій самій нації».

Гарним прикладом є Швейцарія, де територіальний унілінгвалізм існує під федеральним мультилінгвізмом. Хоча Швейцарію широко наводять як приклад успішного мультилінгвізму, лише приблизно 6 % швейцарських громадян можуть вважатися багатомовними у країні, де є чотири офіційних мови: німецька, французька, італійська і швейцарська ретороманська. Англійській мові віддають більшу перевагу, ніж іншим офіційним мовам, як другій мові. З 26 кантонів 22 офіційно монолінгвальні. Аналогічно, Канада визнає і французьку, й англійську мови на федеральному рівні, і певні провінції офіційно заявлені двомовними, тоді як інші, як-от Онтаріо (де знаходиться столиця) ні. Випадки індивідуального білінгвізму в офіційних мовах значно різняться у різних провінціях, і є типово асиметричними, такими, що відбивають політичну рівновагу між носіями офіційних мов. Ті, для кого французька мова є першою, більш певно будуть білінгвами зі знаннями англійської, ніж ті, для кого англійська мова – рідна, володітимуть французькою. До того ж, є велика кількість носіїв місцевих перших національних мов, як-от, кри та інуктітут і мов меншин емігрантів, української мови, які не отримали офіційного визнання.

У Європі і багатьох інших частинах світу це стало правилом, що відмінності у мові були пов'язані з визначеними територіями, а згодом з націями-державами, які займають ці території. Таким чином, більшість єв-

ропейських країн є офіційно монолінгвальними, незважаючи на те, що практично в усіх поширені місцеві і немісцеві мовні меншини, які є звичайно білінгвальними у невизнаній мовній спільноті, так само, як і офіційна державна мова, звичайно головна мова державної системи освіти.

У межах Європейського Союзу багато мов, як каталанська, мають більшу кількість носіїв, ніж офіційно визнані національні мови. Каталонська мова з її приблизно 6 мільйонами носіїв, незважаючи на те, що нею розмовляють більше людей, ніж данською мовою, не є офіційною мовою, тому що країна, у якій ця мова є офіційно визнаною, Андорра, не є членом Європейського Союзу. У державах – членах Євросоюзу, де нею розмовляють, Франції, Іспанії та Італії, вона не має офіційного статусу. Заперечуючи офіційний статус певних мов, наприклад, каталонської, правила Європейського Союзу постійно розширювалися, щоб адаптувати вхід нових держав-членів з їхніми національними мовами.

Напруження між індивідуальним і суспільним мультилінгвізмом лежить в основі офіційного визнання мов згідно з територіальними принципами. Як свідчить Райт (Wright, 1999, с. 1), основний конфлікт між особистими свободами і групами ніде не є більш очевидним, ніж у мові. Мови належать носіям або групам носіїв, де б вони не знаходились, або регіонам чи територіям? Валлійським носіям гарантуються певні мовні права Валлійським мовним актом 1993 р., наприклад, використання валлійської мови у судах Велса, але вони не мають таких прав в Англії. Отже, права є не портативними або персональними; вони є територіальними і мають відношення до певного регіону або області в межах регіону. Акт уряду Велса 1998 проголосив валлійську й англійську мови офіційними мовами у нещодавно утвореній Національній Асамблеї Уельсу.

Маггі і Скутнабб-Кангас (Magga and Skutnabb-Kangas, 2001, р. 26) підкреслюють відмінності у впровадженні умов Акту мови саамі, прийнятого в 1992 р. у Норвегії, який визначив певні області Saami як адміністративні райони. Багато міст, що мають самоврядування, поза цими районами вилу-

чили служби саамі, заявляючи, що закон не вимагав їх. Навіть у традиційних областях саамі, де є один носій норвезької мови у класі, передбачається, що все викладання повинно проводитися норвезькою мовою. Коли вчителі використали саамі у таких контекстах, виникали заяви про дискримінацію проти норвежців. Маггі і Скутнабб-Кангас приписують такі дії до зіткнень культур між колективним правом спільноти саамі розвивати свою мову і правом індивідуальних норвезьких носіїв. Вибір використовувати саамі є політизованим і обмежується територіально. Правовий підхід, щоб відновити різницю статусу рівності між мовами у світі, де права більшості є безумовними, а права меншості вважаються «спеціальними» і потребують виправдання, пов'язаного з труднощами.

Додаткові конфлікти між особистим і суспільним мультилінгвізмом виникають через питання, кого вважати білінгвом, а кого ні. Це часто залежить від мети дослідження, а у деяких випадках регулюється законом. У деяких країнах, котрі є офіційно білінгвальними, як Фінляндія, особи не можуть вважати себе «офіційно білінгвами». Це означає, що білінгви мають труднощі у вирішенні, яку мову вони мусять обрати «офіційною». Офіційна мова не обов'язково відображає мову, яка найбільш використовувана або найкраще відома (див. Tandefelt, 1992, p.166).

У Сингапурі одночасно в нації-державі і місті розповсюджено чотири мови: англійська, тамільська, мандаринська китайська і малайська, вони офіційно визнаються, і фактично всі є багатомовними різною мірою, бо дві мови (англійську плюс рідну мову) вимагають у школі. Однак рідна мова особи автоматично визначається як ідентична з расою особи (китайська, малайська або індійська), незалежно від мови, якою фактично розмовляють. Китайська родина, наприклад, може фактично розмовляти мовою хакка, кантонезькою або хок-кень, усіма мовами, котрі відрізняються від мандаринського діалекту китайської мови, яку вивчають у школі. Рідна мова дитини автоматично визначається расою батька. Отже, дитина, чий батько говорить мовою хок-кень, а мати – малайською, буде офіційно розподілена до групи китайців, котрі

мають мандаринську китайську за рідну мову (див. Gupta, 1993). На практиці існує високий ступінь індивідуального мультилінгвізму, хоч це змінюється завдяки мовному плануванню, яке відбувається в межах Міністерства освіти.

Уряд заявляє, що білінгвізм фактично збільшується, але насправді мультилінгвізм знижується. Що вони мають на увазі, це те, що двомовність в «офіційних» мовах (тобто англійській або іншій з трьох офіційних мов - тамільській, малайській і мандаринській) збільшується. Дуже точні визначення термінів урядом, наприклад, «перша мова», «рідна мова» і «друга мова». Що фактично відбувається - це збільшення мандаринсько-англійського білінгвізму.

Успіх сприяння урядового просунення мандаринської мови за рахунок малайської і тамільської завдячує факту, що архітектор сучасного Сингапура Лі Кван Йев (Lee Kwan Yew), визнав за потребу планування ідентичності. Його кампанія «Розмовляйте мандаринською мовою» була значною мірою протидією, спрямованою на те, щоб завадити англійській мові стати занадто домінуючою у контексті, де вона є найбільш широко використовуваною мовою міжетнічного контакту. Кампанія змусила людей китайського етнічного походження, які складають три чверті населення, розмовляти мандаринською як другою мовою та ініціювала перехід від китайських мов, таких як хакка і хок-кень, у той час вона постаралася забезпечити молодшу генерацію ідентичністю, яка сягає коріннями в азійські, а не Західні цінності. Спільний офіційний статус, який Сингапур надав тамільській і малайській мовам (також позначав національну мову), не підходить до мовної політики підтримки, що гарантує їхню передачу. Шкільні результати ясно відображають переваги, які надають китайській більшості (див. Gupta, 1993).

Ці кілька прикладів показують, що огляди і статистика у створенні мультилінгвальних націй-держав будуть надавати повністю відмінну перспективу з питань використання мов, які вивчаються детально етнографічно. Типи питань, які можна ставити про білінгвізм, зазвичай обмежуються різноманітними застереженнями (див. Lieberman, 1969, с. 286, і de Vries, 1985 диску-

сія деяких з проблем у проведенні дослідження про перепис статистики використання мультлінгвізму). Перепис звичайно тісно обмежений часом і коштами, і, таким чином, багато граней білінгвізму, таких як міра втручання і коду, не може вивчатися детально. Відповідач і той, хто здійснює перепис, можуть не поділяти ті самі ідеї про значення термінів, як-от «рідна мова», «внутрішня мова», «перша мова» тощо. З іншого боку, статистика перепису може піддаватися інформації про білінгвізм для населення набагато більшої величини, ніж будь-який індивідуальний лінгвіст або команда могли б сподіватися оглянути протягом життя. Це є головною причиною, чому вони так широко використовувались соціолінгвістами.

У випадках формального білінгвізму знання про приблизну демографічну концентрацію особливих етнічних меншин визначене у термінах мовної необхідності для впровадження законодавства з мови. У Канаді, наприклад, це вимагають для того, щоб так звані білінгвальні були забезпечені службами федерального уряду і французькою, й англійською мовами. Отже, результати перепису про знання й використання мов мають важливі наслідки.

Згідно з фінським законодавством, носії шведської мови у Фінляндії мають право здобувати освіту рідною шведською мовою. Мало того, там має бути шведськомовна школа з першого по дев'ятий клас у будь-якому районі, де є 18 шведськомовних дітей. У Швеції, однак, фінськомовні організували восьмижневий страйк у 1984 р., щоб забезпечити їхнім дітям адекватне викладання фінською мовою (див. Honkala, Leporanta-Morley, Pirkko та Rounge, 1988).

Коли політичні твердження базуються на поняттях, як-от «рідна мова», «домашня рідна мова» тощо, питання про те, хто має рідну мову або домашню мову, пов'язано з політичними проблемами. Як зауважили Гарднер-Клорос і Гарднер (Gardner-Chloros and Gardner, 1986), у Європі вважають, що саме країна, а не діти мають рідну мову. Директива Ради Європейської Спільноти про освіту дітей мігрантів-заробітчан у 1977 р. (Брюссель 77/486/ЕЕС) надала інструкцію членам-державам «вжити відповідні заходи,

щоб просувати викладання рідною мовою і культуру країни-походження дітей мігрантів-працівників, а також як частини обов'язкової вільної освіти, щоб навчити одній або більше офіційним мовам держав-господарів». Це означає, що для італійських дітей, які можуть розмовляти регіональним діалектом, цілком відмінним від стандартної італійської мови, викладання рідною мовою буде стандартною італійською, а не різновидом, який використовується вдома.

У США принаймні один штат (Массачусеттс) повинен розробити програми білінгвального навчання дітей, які розмовляють креольською, чия «домашня мова», Кабо-Верде креольська, не визнається у країні їхнього походження. На островах Кабо-Верде офіційною мовою освіти є португальська.

Мовне планування на регіональній основі, яку контролює кілька держав, звісно, зробить кращий сенс для мов, таких як саамі, баскської, каталанської й інших мов, які розмежовують національні межі. Протиріччя між повагою до національних інтересів і захистом інтересів меншин часто утворюють складний жонглюючий акт. Європейський Союз, наприклад, звичайно уникає вживати будь-яких заходів, котрі б втручалися у національні закони або політику щодо лінгвістичних меншин або для тих справ з законами, які стосуються національних мов. Парадоксально, але саме зобов'язання монолінгвізму в національних мовах, помножене на число держав-членів, призводить до підтримки спільнотою мультилінгвізму.

Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин 1992 року забезпечує правовий інструмент для захисту мов, але єдині установи з авторитетом регулювання політики мови існують у межах політичних організацій окремих держав. Хоч це не визначає жодного списку фактичних мов, про які йдеться, які мають належати до Європейської культурної традиції, мати територіальну базу і бути окремими мовами, які можна визначити як такі. Отже, кожна держава є вільною назвати мови, котрі вона приймає як ті, що знаходяться в межах діапазону хартії.

Більшість європейських держав-націй застосовують один список пра-

вил до національної мови, а інший до мов меншин у межах їхніх кордонів і часто на додачу застосовують відмінні стандарти до місцевих і немісцевих меншин (див. розділ 25). Багато мов меншин мають більший статус поза їхніми територіями, ніж у їхніх межах. Це визначено тим фактом, що мову кечуа вивчають в університетах у Сполучених Штатах та в інших місцях, тоді як вона бореться за виживання в багатьох частинах Південної Америки.

Багато країн, що розвиваються, спробували використати мову їхніх колишніх колонізаторів, а не спробували розвивати свою власну мову. Здається, що використовувати англійську або французьку мову в Африці дешевше, ніж мультилінгвізм. Такі утилітарні методи обліку, звичайно, не призводять до соціальної вартості ефективного позбавлення громадянських прав більшості громадян, які не знають англійської або французької мови у багатьох країнах Третього Світу, де ці мови є офіційними. Така політика призводить до культурної бідності, коли лінгвістична різноманітність губиться.

ВИСНОВКИ

Незважаючи на велике поширення мультилінгвалізму у світі, монолінгвалізм вважається нормою, і багато культур мають певні історії, які пояснюють збільшення мовної різноманітності. Однією із найбільших відомих історій, яка пояснює лінгвістичну різноманітність, є прокляття Вавилону. У книзі Буття говориться, що всі люди розмовляли однією мовою в прадавні часи. Однак Господь вирішив покарати їх за їхнє нахабство у спорудженні вежі, змусивши їх розмовляти різними мовами. Згідно з цим сценарієм, мультилінгвалізм став перешкодою для подальшої кооперації і встановив межі на людських світових досягненнях, – ось погляд, який є досі спільним серед простих людей і різноманітних професіоналів у багатьох частинах світу.

У менш знайомій історії походження лінгвістичної різноманітності народність мауду, що є зараз Каліфорнією, пояснює це так. Індіанці Каліфорнії почали розмовляти багатьма різними мовами, тому що вони не всі отримують рівну частину вогню. Койот, хитрун, перервав Мишу, коли вона сиділа на ве-

ршині Будинку зборів, граючи на флейті і кидаючи вугілля через димохід. Люди, які сиділи навколо приміщення, не отримали вогню, і коли вони розмовляли, їхні зуби стукотіли від холоду. Так розпочалася лінгвістична різноманітність (Gifford та Block [1930] 1990, p.136).

В обох оповіданнях наслідки лінгвістичної різноманітності негативні. Немає, однак, жодної причини вважати, що білінгвізм є властиво проблематичним способом організації або для суспільства, або для особи, або для людської пізнавальної системи. Співіснування більш ніж однієї мови не є причиною міжгрупового конфлікту. Тоді як засоби масової інформації часто вважають інакше, конфлікти, які торкаються мови, не є дійсно мовними, але про фундаментальні нерівності між групами, які розмовляють різними мовами (див. розд. 17 у цьому огляді). У 1951 р. активісти фризької мови були втягнуті у вуличні бунти в голландському місті Леуварден, протестуючи проти того, що фризьку мову, якою розмовляють багато членів головної місцевої меншини, не допускають у голландські суди. Багато світових політичних гарячих місць включають випадки, в яких лінгвістичні відмінності переплітаються з іншими індикаторами членства в групі досить складними шляхами.

Бібліографічні посилання

1. Anderson, Benedict (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
2. Baker, Colin and Prys Jones, Sylvia (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
3. Clyne, Michael (1991). *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
4. de Vries, J. (1985). Some methodological aspects of self-report questions on language and ethnicity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 347–69.
5. Denison, Norman (1972). Some observations on language variety and

- plurilingualism. In John Pride and Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, pp. 65–77. Harmondsworth: Penguin.
6. Dorian, Nancy C. (1982). Defining the speech community to include its working margins. In S. Romaine (ed.), (1982). *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*, pp. 25–35.
 7. Edwards, John R. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.
 8. Extra, Guus and Verhoeven, Ludo (1993). A bilingual perspective on Turkish and Moroccan children and adults in the Netherlands. In Guus Extra and Ludo Verhoeven (eds.), *Immigrant Languages in Europe*, pp. 67–100. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
 9. Extra, Guus and Verhoeven, Ludo (1998). Immigrant minority groups and immigrant minority languages in Europe. In Guus Extra and Ludo Verhoeven (eds.), *Bilingualism and Migration*, pp. 3–28. Berlin: Mouton de Gruyter
 10. Ferguson, Charles A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–40.
 11. Fishman, Joshua A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 29–38.
 12. Gal, Susan (1979). *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
 13. Gardner-Chloros, Penelope (1991). *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford: Oxford University Press. Gardner-Chloros, Penelope H. and Gardner, James P. (1986). The legal protection of linguistic rights and of the mother tongue by the European institutions. *Grazer Linguistische Studien*, 27, 45–66.
 14. Gifford, Edward Winslow and Block, Gwendolin Harris ([1930] 1990). *Californian Indian Nights*. Reprint.
 15. Lincoln, NE and London: University of Nebraska Press.
 16. Grimes, Barbara (1996). *The Ethnologue*. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
 17. Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 18. Gumperz, John J. and Wilson, R. D. (1971). Convergence and creolization: a case from the Indo-Aryan-Dravidian border. In Dell Hymes (ed.), *Pidginization*

- and Creolization of Languages, pp. 151–69. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
19. Gupta, Anthea Fraser (1993). *The Step-Tongue: Children's English in Singapore*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
 20. Harshav, Benjamin (1993). *Language in the Time of Revolution*. Berkeley: University of California Press.
 21. Hoffmann, Charlotte (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
 22. Honkala, Tuula, Leporanta-Morley, Pirkko, Liukka, and Rogle, Eija (1988). Finnish children in Sweden strike for better education. In Tove Skutnabb-Kangas and Jim Cummins (eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, pp. 239–51. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
 23. Hornberger, Nancy H. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Dordrecht: Foris.
 24. Kamwangamalu, Nkonko M. (1998). Preface: Multilingualism in South Africa. *Multilingua*, 17(2/3): 119–25. Special issue: Aspects of Multilingualism in Post-apartheid South Africa.
 25. Lewis, E. Glyn (1978). Types of bilingual communities. In James E. Alatis (ed.), *International Dimensions of Bilingual Education*, pp. 19–35. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
 26. Lieberman, Stanley (1969). How can we describe and measure the incidence and distribution of bilingualism. In Louis G. Kelly (ed.), *Description and Measurement of Bilingualism*, pp. 286–95. Toronto: University of Toronto Press.
 27. Mackey, William F. (1967). *Bilingualism as a World Problem/Le Bilinguïsme: phénomène mondial*. Montreal: Harvest House.
 28. Magga, Ole Henrik and Skutnabb-Kangas, Tove (2001). The Saami languages: The present and the future. *Cultural Survival Quarterly*, 25(2), 26–31; 51.
 29. Nettle, Daniel and Romaine, Suzanne (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
 30. Ogbu, John (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.
 31. Romaine, Suzanne (ed.) (1982). *Sociolinguistic Variation in Speech*

Communities. London: Edward Arnold.

32. Romaine, Suzanne (1992). *Language, Education and Development: Urban and Rural Tok Pisin in Papua New Guinea*. Oxford: Oxford University Press.
33. Romaine, Suzanne (1995). *Bilingualism*. 2nd edn. Oxford: Blackwell.
34. Sharp, Derrick (1973). *Language in Bilingual Communities*. London: Edward Arnold.
35. Strubell, Miquel (1999). Language, Democracy and Devolution in Catalonia, pp. 4–39. In Sue Wright (ed.), *Language, Democracy and Devolution in Catalonia*, pp. 4–39. Clevedon: Multilingual Matters.
36. Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning as a Social System*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
37. Wright, Sue (1999). Foreword. In Sue Wright (ed.), *Language, Democracy and Devolution in Catalonia*, pp. 1–3. Clevedon: Multilingual Matters.

МОВНА ГЕОСТРАТЕГІЯ У СХІДНІЙ І ЦЕНТРАЛЬНІЙ ЄВРОПІ: ОЦІНКА ЇЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Ференц Фодор, Сандрін Пелю

Західний світ стежить за стереотипами країн Центральної і Східної Європи, а «Східний блок країн» дає характеристику всім країнам цього регіону. Цю невідповідність можна пояснити тим, що ця частина світу входила до колишнього Радянського світу протягом сорока років. Однак на початку XXI ст., через десять років після падіння Берлінської стіни, у новинах про західний регіон Європейського континенту часто ігнорують його національні риси.

Цей розділ є спробою висвітлити таку ситуацію з точки зору викладання й вивчення іноземних мов. Під час дослідження були виявлені спільні й відмінні риси, що проявляються зокрема в національній культурі, історії й сучасній законодавчій системі країн, що були обрані для аналізу: Угорщина, Польща, Чеська Республіка й Словаччина (колишня Чехословаччина), Румунія й Болгарія¹. Характеризування саме цих країн є особливо цікавим, тому що ситуація з основними мовами міжнародного спілкування в Центральній і Східній Європі суттєво змінилася в 1990-х, що було спричинене політико-економічними переворотами 1989 р.

ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД СИТУАЦІЙ З ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ В ЦЕНТРАЛЬНІЙ І СХІДНІЙ ЄВРОПІ

Важливість іноземних мов у першій половині XX ст.

Упродовж століть знання іноземних мов було складовою частиною загальної культури освічених жителів Східної Європи. Перед Другою Світовою війною вивчення однієї або двох живих іноземних мов (на додаток

¹ У цій главі ми не враховуємо країни колишнього Радянського Союзу і країни Югославії. Що стосується Албанії, ми беремо до уваги такі статистичні дані: у 1994 р. кількість студентів, які вивчали французьку мову, складала 90000 з 750000 і ця цифра не змінилася станом на 1997-1998 рр. (Haut Conseil de la Francophonie, 1997-98).

до латини) було розповсюдженим у цьому регіоні. Більше того, характерною рисою окремої частини Центральної Європи (як, наприклад, Трансільванії) був мультилінгвізм. Однак після розпаду Австро-Угорської імперії створення нових держав і кордонів було іноді спричинене низкою суперечливих лінгвістичних критеріїв. Результатом такої політики став мультилінгвізм деяких держав (Румунії, наприклад, де проживає значна частина угорської й німецької національних меншин) і частковий мультилінгвізм ряду країн (Угорщина).

Деякі країни традиційно віддавали перевагу якійсь окремій іноземній мові (наприклад, Румунія й Болгарія – французькій; Угорщина, Чехословаччина й Польща – німецькій і, меншою мірою, французькій). Однак тільки це повністю не відображає лінгвістичну преференцію. Вибір однієї іноземної мови замість іншої зазвичай залежить не лише від лінгвістичних критеріїв. Залучення іноземної цивілізації й культури, наприклад, означає надання особливого значення мові, яка виражає цю культуру. Естетичні судження про мову базуються на тих судженнях, які людина має стосовно тієї нації, що говорить певною мовою, стосовно природи контактів, які вона має з користувачами цієї мови, а також стосовно країни в цілому (Martinet 1969, p. 48).

Більше того, геополітичний, економічний і культурний контексти суттєво впливають на вибір іноземної мови як на індивідуальному, так і на інституційному рівнях. Румуни, наприклад, залишаються відданими вивченню романської мови й традиційно обирають французьку першою. В Угорщині впродовж довгого часу декілька чинників сприяли вивченню німецької мови: геополітична ситуація в країні, тривале панування Габсбургів, а також інтенсивні контакти з німецькомовним світом. Отже, контакти між цивілізаціями, які з часом стають усе ширшими, пускають коріння для ментальних уявлень і поведінки (Hagège 1992, c. 89).

Викладання іноземних мов у період комунізму

Кінець Другої світової війни окреслив початок нового періоду в історії

країн Центральної і Східної Європи. Вони потрапили під владу Радянського Союзу, який наполягав, щоб вони розірвали контакти із Західною Європою та підкорилися вимогам «великого брата». Майже всі кафедри західних мов і літератур в університетах були закриті (в Угорщині на той час існувала лише одна кафедра французької мови в Будапештському університеті). Крім того, у результаті нав'язування її як обов'язкового предмета на всіх рівнях освіти з початку 1940-х років російська мова стала першою іноземною мовою. У той же час нестача кваліфікованих викладачів російської мови призводила до абсурдних ситуацій. Ті, хто викладали німецьку або французьку мови до війни, більше не мали права викладати ці мови; але через те, що вони були викладачами мови, то могли викладати російську, якої не знали. Вони трохи вивчали російську мову разом зі своїми учнями (або точніше, не вчили ані вони, ані їхні учні). У результаті цього впродовж тривалого часу викладання російської мови залишало бажати кращого.

Нестача вмотивованості, а також антипатія до радянської моделі призвела до більш-менш свідомої відмови вивчати російську мову. Унаслідок цього знання російської мови так і не стало розповсюдженим у країнах Центральної Європи, незважаючи на політичне бажання лідерів комунізму, які прагнули зробити російську мовою *lingua franca* не тільки Радянської імперії, але й країн-сателітів. Таким чином, російська мова стала основним засобом комунікації між різними народами Радянського Союзу, але в Центральній Європі все було навпаки: після 8 або 10 років вивчення мови більшість студенти так і не могли виражати нею свої думки.

Навіть у період домінування Радянського Союзу ця частина центру континенту залишалася європейською й продовжувала свої відносини із західним світом, які збереглися навіть у період безкомпромісного сталінізму, що почався в 1949 р. Разом із процесом десталінізації, який виник у 1955 р., а також із упровадженням другої іноземної мови в системи освіти навіть на добровільній основі, вивчення іноземних мов стало легшим і потім розповсюджувалося, особливо з початку 1970-х рр. Вивчення другої іноземної мови

(англійської, німецької, французької) стало стандартним, особливо в галузі середньої освіти (зокрема в загальноосвітніх старших школах або в школах із поглибленим вивченням іноземних мов, але набагато меншою мірою в професійно-технічних училищах). Однак російська мова залишалася провідною іноземною мовою, що пояснювалося її статусом обов'язкової для вивчення мови до кінця 1980-х рр., окрім Румунії, після зміни її політичної орієнтації. Зміна політичної орієнтації в Румунії означала те, що під час режиму Чаушеску офіційну лінію Москви не підтримували, і впродовж 1970-х рр. Румунія стала прикладом більш ліберального режиму для більшості країн Східного блоку. Таким чином, викладання російської мови не вимагали так, як в інших сусідніх країнах. Проте така стратегія Чаушеску спричинила появу певного культу особистості.

Посилений інтерес до західних мов не варто перевищувати. Учні ставилися до цих мов так само, як до будь-якого іншого предмета, який вони мали вивчати для отримання задовільної оцінки. Цей особливий політичний контекст спричинив нестачу мотивації, оскільки французька та англійська мови не були провідними засобами комунікації для народів Центральної Європи, які жили під авторитарним режимом. Ці люди дуже рідко зустрічалися з представниками Заходу, їх можливості їхати до капіталістичних країн були надзвичайно обмежені, і в більшості випадків знання західних мов не давало жодних переваг у їхній роботі. Це не стосувалося німецької мови, яка була офіційною мовою «братньої країни» – Східної Німеччини. Цей політичний чинник разом із близьким географічним розташуванням німецькомовних країн сприяв тому, що німецька мова стала другою іноземною після російської мови в Польщі, Чехословаччині й Угорщині (угорську ситуацію відображено в таблиці 6.1). Вивчення французької мови, навпаки, уважалося більш інтелектуальним завданням, «мистецтвом заради мистецтва», і не надавало жодних утилітарних переваг. Проте в цьому регіоні є два історичні оплоти: Румунія й Болгарія. У цих країнах активно проводилося навчання й викладання французької мови, навіть у складні історичні

періоди.

Період із 1960-х по 1970-ті рр. характеризується помірною зацікавленістю західними мовами. Західний напрям окремих країн із початку 1970-х рр., а також можливість подорожувати до них без надмірних обмежень (зокрема до Угорщини) зумовили підвищення інтересу до вивчення іноземних мов. Економічні зміни також мали свій вплив. Окрім того, поява чималої кількості західних туристів зробила свій внесок.

Створення шкіл і класів із поглибленим вивченням іноземних мов стало все частішим. Це явище спостерігалось в Болгарії, яка залишалася безкомпромісною країною до завершення старого режиму. У Польщі, Чехословаччині та Угорщині другою іноземною мовою після російської залишалася німецька, але суперництво з англійською мовою все посилювалося, й англійська мова нарешті випередила німецьку. Одним із чинників, який сприяв цьому, була позитивна репутація англійської мови. Для антикомуністичних інтелектуалів Східного блоку країн англійська мова була мовою свободи й правдивої інформації, яку можна було використовувати під час публічних презентацій і навіть у спеціалізованих текстах як засіб політичної афірмації (Hagège 1992, с. 46).

Французька мова посідала четверте місце після німецької та англійської (і російської) мов. Однак у Румунії ситуація була зовсім іншою: французька мова була провідною іноземною мовою для вивчення. Популярність французької мови була такою ж високою в Болгарії. Ця ситуація залишалася незмінною до 1990-х рр., аж до появи нових тенденцій, які будуть описані нижче.

Варто наголосити на створенні декількох білінгвальних старших шкіл (російської, французької, англійської й німецької) в Угорщині. Міністерство освіти Угорщини запровадило п'ятнадцять білінгвальних старших шкіл у 1986 р., де викладання п'яти дисциплін (історії, географії, математики, біології й фізики) велось іноземною мовою. Вони мали великий успіх. Пізніше були започатковані нові білінгвальні заклади. Одним із нещодавніх таких за-

кладів є франко-угорська старша школа в м. Веспремі, яка вперше прийняла учнів у 1999 р. Угорщина не була унікальною в цьому плані; чимало прикладів можна навести стосовно інших країн регіону.

У таблиці 1 і схемі 1 відображена еволюція в кількості учнів (у відсотках), які вивчають різні іноземні мови, окрім російської (що залишалася обов'язковою до навчального року 1989–1990), у період із 1960-х по 1990-ті рр. в Угорщині на рівні початкової школи.

Таблиця 1 Еволюція в кількості учнів в Угорщині (у відсотках), які вивчають різні іноземні мови, окрім російської

Рік	1960	1970	1980	1990
Французька	5,2	6,8	9,8	3,0
Англійська	13,5	23,7	52,6	40,0
Німецька	81,3	69,5	37,6	57,0

Джерело: Статистичні дані Міністерства освіти: 1960, 1970, 1980, 1990 рр.

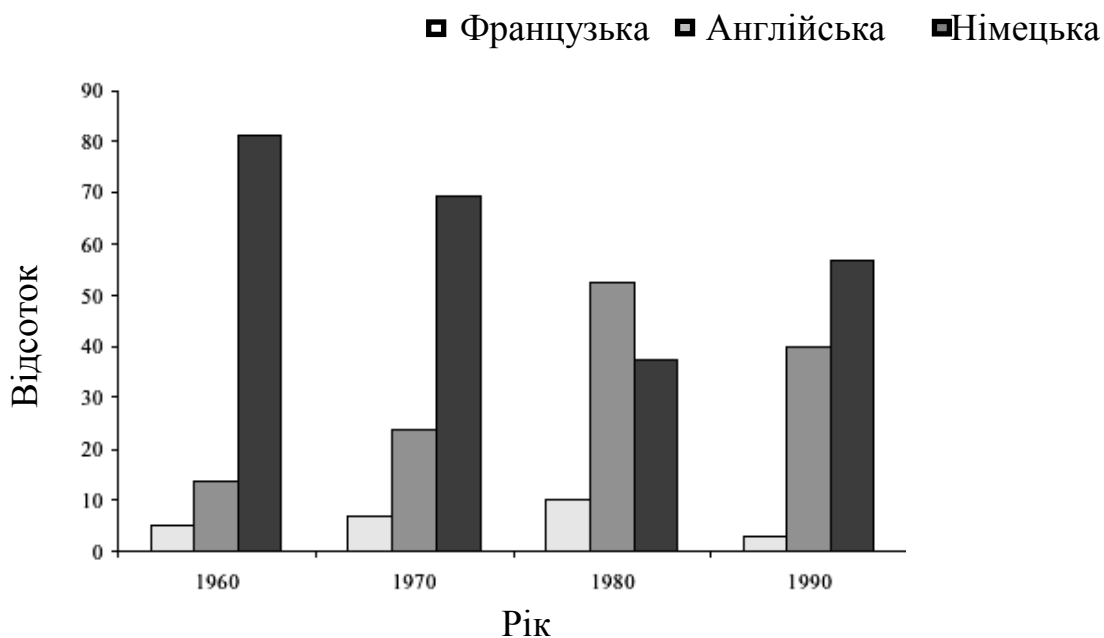


Схема 1 Еволюція в кількості учнів в Угорщині (у відсотках), які вивчають різні іноземні мови, окрім російської

Джерело: Статистичні дані Міністерства освіти: 1960, 1970, 1980, 1990 рр.

Французька мова в жодний період не змогла перевищити цифри, що дорівнюють 10%, у той час як кількість тих, хто вивчає англійську мову, надзвичайно збільшилася порівняно з 1960 р., незважаючи на деякі коливання. Німецька мова була провідною в 1960-ті роки й зберігала свої позиції впродовж наступних трьох десятиліть, незважаючи на незначний спад.

ЗАКОНОДАВСТВО Й НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ ПІСЛЯ 1990 РОКУ

Викладання західних іноземних мов у Центральній і Східній Європі зазнало розвитку внаслідок політико-економічних змін, які мали місце в 1989 р. Коли російська мова втратила свої позиції й уже не була єдиною обов'язковою іноземною мовою, яку мали викладати на всіх рівнях освіти, три мови почали змагання за провідну позицію на лінгвістичному ринку: англійська, німецька й французька. Крім того, було чимало бажаючих вивчати італійську, іспанську та японську мови.

З 1990 р. багато центральноєвропейських країн чітко висловили свій намір приєднатися до Ради Європи, Організації економічного співробітництва і розвитку, НАТО і Європейського Союзу. Із розпадом Ради економічної взаємодопомоги (COMECON) ринок Сходу відкрився для ринку Заходу, що було причиною важливих іноземних інвестицій. Деякі країни були більш привабливими, ніж інші (станом на 1995 р. Угорщина отримала більше 50% прямих іноземних інвестицій регіону), але всі мали пройти випробування на відкриття зовнішньому світові. Окрім іноземних інвестицій, спільних проектів і потоку західних туристів, зростаюча кількість телевізійних каналів іноземними мовами сприяла зростанню потреби знання іноземних мов. Нижче буде детально описано причини певного позиціонування іноземних мов у різних країнах, а також законодавчі акти й нові тенденції.

Ситуація в країнах

Із раннього шкільного віку в більшості країн Центральної та Східної

Європи вивчення іноземної мови є доступним, але необов'язковим. Для дітей восьми та дев'ятирічного віку вивчення іноземної мови є обов'язковим у Чеській Республіці та Румунії відповідно. На рівнях ранньої середньої школи й старшої середньої школи¹ рекомендується обов'язкове викладання іноземної мови, окрім Румунії, де обов'язковість залежить від дисципліни, що її обирає учень. У Болгарії, Чеській Республіці та Польщі вивчення двох іноземних мов у старшій середній школі є обов'язковим. В Угорщині, Польщі й Словаччині є можливість вивчати другу мову разом з обов'язковою першою іноземною мовою в старшій середній школі.

Угорщина. Згідно з різними опитуваннями (наприклад, під час перепису населення), більшість угорців є монолінгвальною нацією. Близько 10-12% населення демонструє своє вміння розмовляти іноземною мовою, менше 5% може висловлювати свої думки двома мовами, а кількість тих, хто може розмовляти трьома мовами, – менше 1%.

В основному вивчають англійську, німецьку, французьку, російську, італійську та іспанську мови. Мовами національних меншин або країн, які межують із Угорщиною, є: словацька, румунська, сербська, хорватська²⁰ й українська мови.

Викладання сучасних мов в Угорщині має чималі географічні варіації. Французьку викладають у трьох регіонах: у Будапешті, регіонах, що межують з Україною на сході, і в регіоні Чонграду в південній частині країни. У західній частині країни, а також по всій країні на початковому рівні німецька мова залишається значимою, а кількість тих, хто вивчає її, навіть іноді перевищує кількість тих, хто вивчає англійську мову. Однак найпопулярнішою мовою викладання на національному рівні є англійська, незважаючи на те, що навички усної комунікації є часто незадовільними. Во-

² Розмежування представлено на основі шкільних систем Чеської Республіки, Словаччини і Румунії. У ранній середній школі навчаються учні віком від 10 до 14 років, у старшій середній школі – учні віком від 14 до 18 років. Варто зазначити, що наразі система зазнає змін і реформ.

³ Сербська й хорватська складають єдину мову – сербохорватську. Розмежування між ними є результатом конфліктів різних типів між сербами й хорватами, але з лінгвістичної точки зору різниця між ними є мінімальною.

на є мовою не тільки дуже популярних американських фільмів і музики, але й мовою комерції, нових технологій (Інтернету, наприклад), спорту, міжнародної дипломатії, інтернаціональних колоквіумів і наукових публікацій. Вона є новою мовою *lingua franca* (Graddol 1997).

Викладання французької мови зазнало підйому на початку 1990-х рр. Франція є третім за розміром іноземним інвестором в країні й серйозно сприяла, особливо до 1996 р., розповсюдженню вивчення французької мови (наприклад, шляхом упровадження грантів на навчання, відправлення за кордон викладачів іноземних мов, забезпечення навчальними матеріалами та проведення курсів підвищення кваліфікації для колишніх викладачів російської мови). Імідж французької мови як виключно літературної та елітної потроху змінювався через її утилітарні аспекти. Французька мова є третьою іноземною мовою, яку викладають в Угорщині, з кількістю у 50000 учнів, після англійської і німецької, кожен з яких вивчають близько 500000 учнів. Починаючи з середини 1990-х рр., спостерігається зменшення кількості тих, хто вивчає французьку в старшій школі.

Кількість учнів, які вивчають російську мову, почала помітно зменшуватися впродовж 1990-х рр. Після тривалого нав'язування російської мови відмова вивчати її тепер була колосальною на фоні географічної близькості, культурної спадщини й економічного потенціалу Росії та країн колишнього Радянського Союзу.

Таблиця 2 і схема 2 відображають еволюцію в кількості учнів, які вивчають кожен з чотирьох основних іноземних мов у старших школах і професійно-технічних училищах Угорщини в період з 1989 по 1997 рр.

Таблиця 2. Еволюція в кількості учнів, які вивчають кожну з чотирьох основних іноземних мов у старших школах і професійно-технічних училищах Угорщини в період з 1989 по 1997 рр. (із відсотками у дужках)

Рік	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97
Англійська	93385 (34,2%)	12028 (41,2%)	14655 (47,4%)	17123 (53%)	18602 (56,3%)	19619 (58,1%)	21014 (60,2%)	22347 (61,8%)
Німецька	76547 (28,0%)	10078 (34,5%)	12825 (41,5%)	14892 (46,1%)	16107 (48,7%)	17028 (50,5%)	18113 (51,9%)	19297 (53,4%)
Французька	18896 (6,9%)	24342 (8,3%)	27751 (9,0%)	29380 (9,1%)	29050 (8,8%)	28098 (8,3%)	27995 (8,0%)	27701 (7,7%)
Російська	22237 (8,1%)	16668 (57,1%)	10159 (32,8%)	56657 (17,6%)	35266 (10,7%)	24219 (7,2%)	18000 (5,2%)	13352 (3,7%)
Загалом	27339 (2,9%)	29177 (9,9%)	30928 (9,9%)	32291 (2,9%)	33058 (6,6%)	33730 (1,1%)	34929 (9,9%)	16139 (5,5%)

Примітка: Загальна кількість не дорівнює кількості тих, хто вивчає кожну мову, тому що багато учнів вивчають більше однієї іноземної мови

Джерело: Статистичні дані Міністерства освіти Угорщини, 1990-1997 рр.

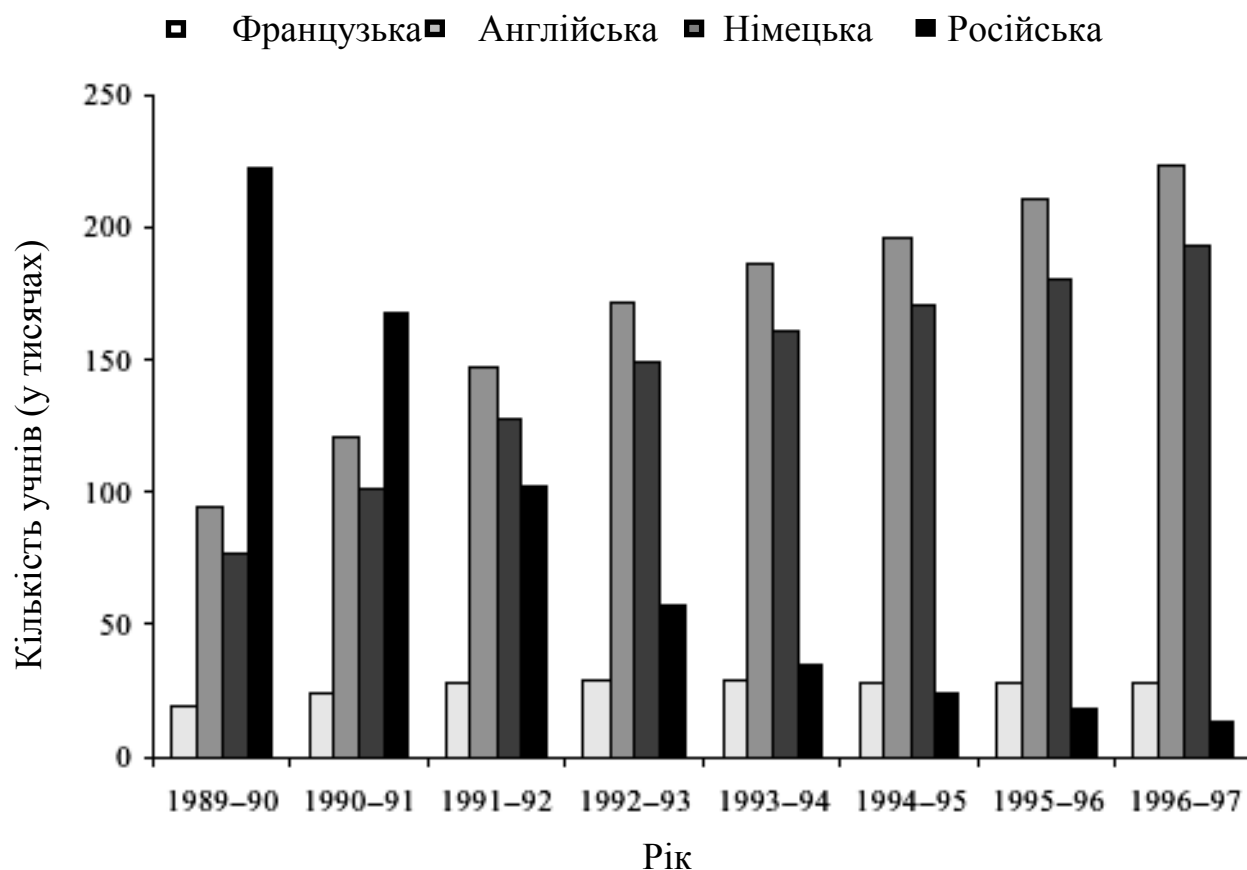


Схема 2 Еволюція в кількості учнів, які вивчають кожну з чотирьох основних іноземних мов у старших школах і професійно-технічних училищах Угорщини в період з 1989 по 1997 рр.

Джерело: Статистичні дані Міністерства освіти Угорщини, 1990-1997 рр.

Значне збільшення кількості учнів, які вивчають західні іноземні мови, супроводжується офіційними промовами про важливість володіння цими мовами. Крім того, кількість викладачів іноземних мов на рівні середньої й вищої освіти значно зросла з початку 1990-х рр. Університети, вищі навчальні заклади й старші школи виражали свою зацікавленість у різних проектах міжнародного розвитку й часто додавали різні способи навчання іноземним мовам.

Польща. У 1989-90 рр. російська мова все ще залишалася обов'язковим предметом для більшості учнів молодшої та середньої шкіл. Кількість учнів, які вивчали англійську й німецьку мови, складала 8,8% для кожної мови,

французьку – 2,1% (Haut Conseil de la Francophonie, 1997–98, с. 69). Свобода вибору іноземної мови в школі розпочалася в Польщі й у багатьох інших країнах Центральної Європи на початку 1990-х рр. Вивчення однієї іноземної мови є обов'язковим у молодшій школі, а вивчення двох іноземних мов – у середній школі.

Зменшення кількості учнів, які вивчали російську мову в першій половині 1990-х рр., сповільнилося через нестачу кваліфікованих учителів східних мов. Наразі кількість тих, хто надає перевагу англійській (65% у 1994-95 рр.) і німецькій (55%) мовам, переважає кількість тих, хто вивчає французьку (20%) (Haut Conseil de la Francophonie, 1997–98, с. 122).

Еволюція французької мови є дуже повільною (400000 учнів або на 100000 більше, ніж у 1994 р.) (Haut Conseil de la Francophonie, 1997–98, с. 69), особливо в порівнянні з англійською. У польській ментальності французька мова зберігає свій статус «мови знатних людей і аристократії» та страждає від ставлення до неї як до елітарної мови. Французам непросто виправляти тих, хто наслідує цей лінгвістичний стереотип, тому що нормативний прес відіграє надзвичайно важливу лінгвістичну роль у Франції. Часто стверджують, що існує лише один правильний варіант французької мови: тією, якою написані книги з граматики й словники. Таке ставлення й досі знаходить своє відображення в зневазі до застосування інших мов і термінів, які функціонують у франкомовних країнах.

Англійську ж, у свою чергу, вважають мовою сучасності, нових технологій та комунікації в широкому значенні цього слова. Так само, як і в Угорщині, німецьку мову вважають корисною мовою, що спричинене зокрема географічною близькістю й інтенсивністю відносин між Польщею й Німеччиною.

Нестача кваліфікованих учителів західних мов є актуальною проблемою, яка відображена в різних звітах. Частково це пов'язано з фінансовими проблемами польської системи освіти, хоча були започатковані нові типи освітніх закладів, які наймають дипломованих учителів мов.

Вивчення окремих іноземних мов відображає географічні варіації регіонів Польщі, а також відмінності між типами освітніх закладів. Викладання французької ведеться на високому рівні в регіоні Кракова-Бельсько-Катовіце. Англійська мова домінує в міських початкових і старших школах. Німецької в основному навчають у загальноосвітніх школах і професійно-технічних училищах. Російська мова присутня в сільських початкових школах і в першому циклі професійно-технічних училищ.

Чехословаччина (Чеська Республіка і Словаччина)

Як у більшості країн Центральної та Східної Європи, викладання західних мов зазнало суттєвого підйому після завершення періоду нав'язування російської мови під впливом Радянського Союзу. Ситуація з основними іноземними мовами в Чеській Республіці й Словаччині схожа на ситуації в Угорщині та Польщі, які були описані вище. Хоча французька мова є провідною іноземною мовою, змагання між англійською та німецькою мовами є значним, про що свідчать чисельні нові приватні школи.

Основною іноземною мовою, яку вивчають після початкової школи, є англійська. За нею йде німецька, яку вважають корисною, практичною мовою (цьому сприяє географічна близькість й часті контакти з німецькомовним світом, що спостерігаються впродовж історії цих двох країн). Французька мова завжди «страждає», так само, як у Польщі та Угорщині, від свого іміджу «мови еліт», хоча в останній час спостерігається певна позитивна еволюція мови. Можна припустити, що, якби автомобільна компанія Renault була більш успішною, ніж Skoda, знання французької мови було б ціннішим. Однак урешті-решт автомобільна компанія Volkswagen викупила компанію Skoda, і це, можливо, сприяло зміцненню позицій німецької мови. Що стосується російської мови, до неї спостерігається суттєве зменшення інтересу.

Румунія

У Румунії французьку мову вважають великою світовою «мовою куль-

тури й відкриттів»; вона посідає провідну позицію серед іноземних мов (60% учнів або 2,1 мільйона тих, хто вивчає французьку), незважаючи на нову зацікавленість англійською мовою (1,3 мільйона тих, хто її вивчає). Той факт, що румунська мова, як і французька, належить до групи романських мов, суттєво підтримує інтерес до французької. Англійська мова посідає друге місце в країні, але в столиці (м. Бухарест) вона є лідером. Російська посідає друге місце: її вивчають 470000 людей, а німецька – четверте: її вивчають 260000 учнів (менше 10% учнів Румунії).

Важливу роль відіграв закон від 1991 р., згідно з яким вивчення іноземних мов стало обов'язковим для учнів із 8 років. На початковому рівні 61% учнів віком від 7 до 11 років обирають французьку. На середньому рівні 48% учнів віком від 11 до 19 років також вивчають французьку мову, а у вищих навчальних закладах більше 6000 студентів навчаються на одному з шістнадцяти французьких відділень. Близько 1500 учнів вивчають французьку в одному з франкомовних філіалів (Haut Conseil de la Francophonie, 1997–98). До цього ще треба додати 45 старших шкіл, які є білінгвальними й спеціалізуються на поглибленому вивченні французької мови (Haut Conseil de la Francophonie, 1993, с. 69–70).

У той час як потреба у вивченні англійської мови продовжує збільшуватися, спостерігається нестача її вчителів. Мало того, дуже невелика кількість випускників мовних спеціальностей працює вчителями через низьку оплату цієї праці.

Болгарія

Відкриття країни для Заходу сформувало новий контекст для іноземних мов. Як було зазначено вище, Болгарія є одним зі «стовпів» навчання французькій мові в цій частині Центральної Європи. У 1991-1992 рр. французька була провідною мовою, яку викладали на середньому рівні освіти та яку вивчали 234436 учнів (38,9%), у той час як англійську мову вивчали 233581 (38,7%), а німецьку – 133792 (22,7%) учнів із загальної кількості в

603305 учнів. Білінгвальні курси функціонують із 1945 р.; на сьогодні їх на-
раховують близько п'ятдесяти (Haut Conseil de la Francophonie, 1997–98,
с. 68). Більше того, франкомовні фахівці є в галузях хімії, електронної
інженерії, менеджменту, готельного менеджменту та винного виробництва.

Однак відкриття країни для заходу спричинило зменшення
зацікавленості французькою мовою (менше 2% на рівні початкової освіти й
16% на рівні середньої освіти) та ще значніше зменшення інтересу до
російської мови на користь англійської. Нещодавно проведене опитування
засвідчило, що 69% батьків хочуть, щоб їхні діти вивчали англійську мову,
8% – німецьку мову, 7% – французьку й 1% – російську.

Таблиця 3 і схема 3 відображають кількість учнів (у тисячах), які вив-
чають англійську, французьку й німецьку мови в шістьох досліджуваних
країнах станом на 1994-1995 навчальний рік.

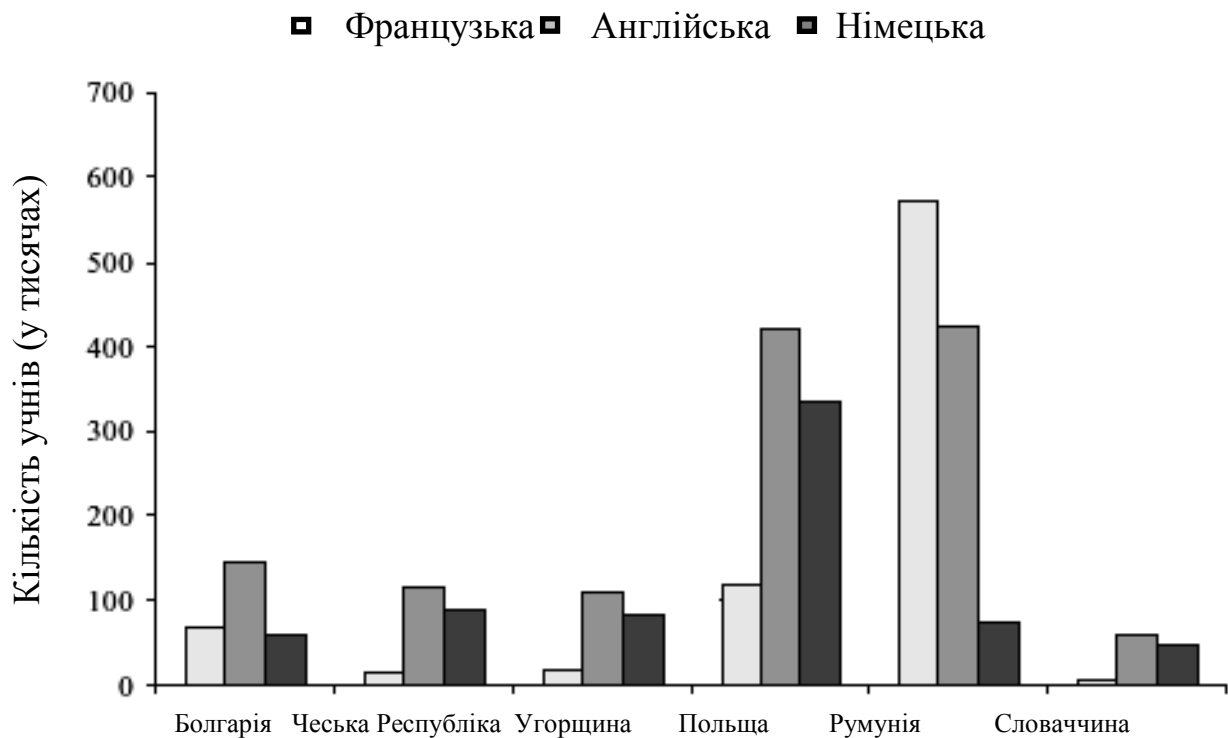
Таблиця 3 *Кількість учнів (у тисячах), які вивчають англійську, французьку
й німецьку мови в шістьох країнах Центральної Європи станом на 1994-1995
н. р.*

	Англійська	Французька	Німецька
Болгарія	145,5	67,4	59,8
Чеська	113,8	15,4	88,5
Республіка	107,0	20,0	83,0
Угорщина	421,0	118,0	334,0
Польща	429,9	574,0	73,9
Румунія	59,0	7,0	47,0
Словаччина			

Джерело: Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne, 1997

Схема 3 Кількість учнів (у тисячах), які вивчають англійську, французьку й німецьку мови в шести країнах Центральної Європи станом на 1994-1995 н. р.

Джерело: *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne, 1997*



ВИСНОВКИ

До 1990 р. вивчення іноземних мов характеризувалося в кожній країні високим рівнем нав'язування на користь російської мови, а вивчення західних мов не схвалювалося. Після падіння комуністичного режиму й прогресивних реформ освітніх систем вивчення мов стало різноманітнішим.

Можна виокремити дві групи країн, у кожній із яких спостерігаються чіткі тенденції в навчанні іноземних мов. До першої групи входить Польща, Чехословаччина (з 1993 р. – Чеська Республіка й Словаччина) і Угорщина, а другу групу складають Румунія й Болгарія. Країни першої групи надають великої важливості викладанню німецької мови, яка посідає провідні позиції серед мов, які викладають на початковому рівні освіти. Навіть на середньому рівні освіти ця мова посідає важливе місце і з початку 1990-х рр. кількість

тих, хто її вивчає, збільшується кожного року. Перша група країн відрізняється від більшості країн Європейського Союзу, де німецька мова втрачає свої позиції на користь англійської.

Друга група країн відзначає важливість французької мови. Особливо яскравою є ситуація в Румунії, хоча Болгарія також надає більше уваги навчанню французької мови, ніж країни першої групи. Проте статистичні дані стосовно еволюції тих, хто вивчає мову, відображають зростаючий вплив англійської мови, яка посідає друге місце в Румунії й перше в Болгарії.

Загальною тенденцією цих шістьох країн є збільшення кількості тих, хто вивчає англійську мову. Російська мова втрачає свої позиції з 1990-х рр. та бореться за третє або четверте місце після англійської, німецької й іноді французької мов. Важливість німецької мови зростає, що сприяє її другій позиції після англійської в більшості країн. Її успіх в основному спричинений зовнішніми геополітичними, економічними й історичними чинниками.

Незважаючи на певний прогрес, французька мова не змогла позбутися свого іміджу «мови культурних еліт».

Можна дійти висновку, що лідером Центральної Європи з 1989 р. є англійська мова, чому сприяла нова політико-економічна ситуація. Роль зовнішніх факторів також спостерігається в розвитку й популярності цієї мови. Заявлена легкість опанування мови в цьому випадку впливає на вибір мови. Те, що саме стандартну англійську мову часто обирають як іноземну (хоча вона не має нічого спільного з мовою Шекспіра і Байрона), свідчить про важливість лінгвістичного іміджу й ставлення до неї. Можна запропонувати ще чимало цікавих гіпотез, але вони потребують подальших соціолінгвістичних досліджень. Однак мета цього розділу полягала в представленні огляду основних міжнародних мов, яким навчають у Східній і Центральній Європі.

Бібліографічні посилання

1. Graddol, David 1997, *The future of English?*, London, The British Council.

2. Hagège, Claude 1992, *Le souffle de la langue*, Paris, Odile Jacob.
3. Haut Conseil de la Francophonie, 1993; 1997–98, *Etat de la Francophonie dans le monde*, Paris, La Documentation française.
4. Lakotos, Géza 1934, *A francia nyelvtanítás múltja hazánkban* (History of French teaching in our country), Budapest, Sárkány.
5. Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne, 1997, Brussels, The European Commission.
6. Martinet, André 1969, 'Peut-on dire d'une langue qu'elle est belle?,' in *Le français sans fard*, Paris, PUF.
7. Statisztikai tájékoztató, Oktatási Minisztérium (Statistics of the Hungarian Ministry of Education), 1960; 1970; 1980; 1990; 1990–97, Budapest.

МОВИ Й НАДНАЦІОНАЛЬНІСТЬ ЄВРОПИ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ ВПЛИВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Клод Трюшо

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ І НАДНАЦІОНАЛЬНІСТЬ

Економічна інтеграція

Упродовж XIX–XX ст. національна економіка Європи була тісно переплетена з національними державами. Кордони цих країн захищали їх економіку та, що є найбільш важливим, їхня колоніальна й постколоніальна політика відкривала ринки для їх продукції й послуг. Процеси інтернаціоналізації та глобалізації значно змінили відносини між державами й економікою. Створення Європейського Співтовариства (а з 1993 р. – Союзу) прискорило ці зміни. Угода, що її було підписано в Римі в 1957 р., відкрила простір для вільного руху капіталу, товарів, послуг і людей, створивши загальний, а пізніше – єдиний ринок. Спочатку Співтовариство складалося з шістьох країн (Бельгія, Франція, Німеччина, Італія, Люксембург і Нідерланди), у 1973 р. до нього приєдналися Данія, Ірландія й Велика Британія, у 1984 р. – Іспанія, Греція й Португалія, а в 1995 р. (уже до Європейського Союзу) приєдналися Австрія, Фінляндія й Швеція. У процесі регулювання відносин між цим ринком і різними країнами Європейський Союз керується своїм законодавством, а окремі країни мають йому підкорятися. Це законодавство є основою наднаціональності. Суспільні заклади є її інструментами. Європейська Комісія проводить заходи й виконує завдання, визнане угодами, пропонує програми й проводить моніторинги процесу їх втілення. Пропозиції, зроблені комісією, мають бути ухвалені державами в Європейській Раді, де збираються їхні представники. Європейський Парламент приймає бюджет і є консультативним органом. Судовий орган гарантує дотримання й виконання закону Співтовариства.

ПОЛІТИЧНА ІНТЕГРАЦІЯ ТА ЦІННОСТІ СПІВТОВАРИСТВА

У Європі інтеграцію зазвичай визначають як відданість спільному проєктові народів, які часто протистояли між собою в минулому та доклали зусиль для об'єднання й побудови єдиного суспільства. У 1992 р. було підписано Маастрихтську угоду, яка надала форми цій відданості й стала початком процесу політичної інтеграції, символічно обравши термін Європейський Союз (ЄС). Ця угода також захищає принципи європейського громадянства. Таким чином, вона прагне надати наднаціональності новий вимір, який не пов'язаний з економікою. Однак спостерігається більше прагнення інтеграції на тих територіях, які мають прямий економічний вплив або є такими, на які поширюється уніфікація економічного ринку (наприклад, єдина валюта у формі євро й Спільна сільськогосподарська політика). І все ж таки численні програми співробітництва спрямовані на втілення ідеї інтеграції шляхом упровадження змін. Така відданість спільній інтеграції спричинила суспільне прагнення підтримувати процес економічної інтеграції. Цей ідеологічний вплив може вважатися відчутним проявом політичної реальності. Отже, ідеологічний вимір також впливає на наднаціональність. Він викликає появу емблем: прапор, гімн та стиль європейських паспортів, а також слугує відправною точкою на культурному й лінгвістичному рівнях.

У цьому розділі буде розглянуто вплив Європейського Союзу на двох рівнях. Перший – це лінгвістичні відносини між ЄС, країнами-членами ЄС і громадянами. Другий – це компетенція, якою наділили себе заклади ЄС для прийняття рішень із лінгвістичних питань, які постають у процесі імплементації законів Співтовариства про єдиний ринок.

Лінгвістичні наслідки існування єдиного ринку для Європи нами не розглядатимуться. Ринок модифікує форми обміну й тому впливає на процес комунікації. Однак лінгвістичні наслідки цих змін ще не були предметом досліджень. Можливо, вони будуть здатні відобразити, окрім багатьох інших аспектів, наслідки комунікацій і використання мов, що їх спричиняють масивні об'єднання й поглинання компаній, спричинені впровадженням єдиної

валюти.

ЄС вживає заходів для покращення знання мов у Європі. Ці заходи, які розробляють під назвою «Lingua», є частиною таких освітніх програм, як Socrates і Leonardo, що уможлиблює обмін учнями, вчителями й інноваційними викладацькими методиками (Hermans 1997). Основною метою цих програм є втілення поняття про інтеграцію в життя. Важко оцінити наслідки викладання й вивчення мов у Європі, тому що ця галузь залишається під відповідальністю країн-членів ЄС. Однак у майбутньому вона може стати галуззю транснаціонального впливу.

ЛІНГВІСТИЧНІ ВІДНОСИНИ МІЖ ЄС, КРАЇНАМИ-ЧЛЕНАМИ ЄС І ГРОМАДЯНАМИ ЄС

Офіційні правила управління мовами

ЄС зазвичай презентує себе як мультилінгвальна організація. Із самого початку мультилінгвізм гарантували країни, які підписували Римську угоду в 1957 р., визнаючи при цьому однакову цінність офіційної мови кожної з країн-членів ЄС. Це рівноправ'я було визнане різними угодами (Закон про об'єднання, Маастрихтська й Амстердамська угоди). Лінгвістичний режим установ був прописаний у статті 217 Римської угоди, яка визначає, що правила управління мовами установ Співтовариства має визначатися Радою, що діє одностайно. Статут №1 від 15 квітня 1958 р., прийнятий Радою, визначає, що чотирма офіційними й робочими мовами стануть мови, які функціонують у шести перших країнах-членах ЄС: нідерландська, французька, німецька та італійська. Цей статут автоматично змінювався зі вступом нових країн до ЄС. Таким чином, список був поширений ще такими мовами, як англійська, данська, іспанська, португальська, грецька, фінська й шведська, і містив у собі перелік із 11 мов станом на 1995 р. Іншими словами, угода наділила країни свободою вирішувати, які саме мови функціонуватимуть в їхніх закладах, залишивши лише правило одноголосності. Вибір мов обумовлений також принципом рівноправ'я країн-членів ЄС: лінгвістичний режим установ

містить усі офіційні мови кожної держави. Мало того, згідно зі статутом, усі офіційні документи мають бути підготовлені всіма цими мовами. Він також ухвалює, що документ, надісланий країною-членом до установи, може бути написаний будь-якою з 11 мов, а відповідь має бути написана цією ж мовою.

Використання мов в установах

Стаття 217 визначає, що такий лінгвістичний режим має застосовуватися всіма механізмами ЄС, особливо беручи до уваги той факт, що між офіційними й робочими мовами не проводять розмежування. Режиму також необхідно дотримуватися під час будь-яких контактів між партнерами: державами або громадянами. Однак реальність дуже далека від ідеалу.

По-перше, режим не стосується процесу внутрішньоінституційної комунікації. Кожний заклад (наприклад, Європейська Комісія, Європейська Рада, Європейський Парламент, Європейський Суд) має власні внутрішні правила, що пояснюється статтею про офіційний лінгвістичний режим, яка ухвалює, що установи Співтовариства можуть обумовити у своїх положеннях, яку саме мову необхідно застосовувати в окремих випадках (стаття 6). Ці правила сприяють двом основним мовам *lingua franca*: англійській і французькій. Німецьку зазвичай обирають третьою мовою, але її використання залишається обмеженим.

Обмеження інституційного мультилінгвізму

Єдиною галуззю відносин між країнами-членами ЄС, громадянами ЄС і різними партнерами, у якій повністю дотримуються лінгвістичного режиму, є галузь офіційної документації: це стосується документів, які приймають виконавчі органи, що перекладаються всіма одинадцятьма мовами. Окрім цього, рівень обізнаності про мультилінгвізм суттєво відрізняється. Його гарантують на найвищому політичному рівні. Під час зустрічей Європейської Ради найвищого рівня ведеться одночасний усний, а також письмовий переклад усіх документів одинадцятьма мовами. Це також стосується пленарних сесій

Європейського Парламенту. Однак чим нижчий їхній ієрархічний рівень і чим менш офіційними є зустрічі, тим менше гарантується мультилінгвізм. Усний переклад під час міністерських зустрічей із актуальних питань і дипломатичних діалогів ведеться трьома мовами. Зустрічі, що їх проводять офіційні представники країн-членів ЄС, ведуться двома мовами, а іноді – однією. Зустрічі експертів зазвичай проводяться однією мовою.

Емпіричне використання мов

Напіввнутрішня й зовнішня комунікація продовжує розвиватися й поширюватися в різних галузях. Одна з причин цього полягає в тому, що адміністративна відповідальність комісії, яка має єдиний ринок, спільну сільськогосподарську політику й численні програми, постійно зростає. Насправді в більшості випадків принцип одинадцяти мов працює поза цими галузями комунікації. Лінгвістичний режим, який діє в цих галузях, постійно змінюється залежно від обставин. Саме таку ситуацію можна спостерігати на робочих зустрічах, кількість яких збільшується та які збирають представників установ країн-членів ЄС. Це також стосується роботи експертів. Під час 75% зустрічей з 4000, які мають місце кожного року, не ведеться синхронний переклад. Велику кількість звітів передають консультантам, які зазвичай мають працювати англійською мовою. Здається, що цю практику також застосовуватимуть під час проведення тендерів на підписання суспільних контрактів, що їх фінансує Співтовариство. У той час, як правила Співтовариства відкрито підкреслюють право учасників тендерів спілкуватися їх мовою, застосування англійської схвалюється більше. Під час офіційних промов члени установ дотримуються внутрішнього лінгвістичного режиму й розмовляють англійською або французькою мовами залежно від обставин. Відносини із зовнішніми країнами поважають, але вибір мови базується на емпіричних рішеннях: французькою мовою розмовляють із представниками франкомовної Африки, іспанською – з представниками Латинської Америки, англійською – із представниками інших країн світу. Що

стосується програм, більшість із них проводяться англійською мовою.

Офіційний лінгвістичний режим і відносини з громадянами

Громадянам ЄС слід дотримуватися офіційного лінгвістичного режиму, тому що він є показником європейського громадянства. Амстердамська угода (1997 р.) постановила, що кожен громадянин Союзу може письмово звертатися до будь-якої установи однією з дванадцяти мов, прописаних у цій угоді (всі одинадцять офіційних мов плюс ірландська), і отримати відповідь цією ж мовою (стаття 21). Однак імплементація цього права залежить, звісно, від бажання громадянина користуватися ним. Більшість людей, які контактують з європейськими установами, використовують мову *lingua franca* – зазвичай англійську (DGLF 2000).

Насправді лінгвістичні відносини між ЄС, його установами й громадянами в межах його політичної сфери не дуже добре кодифіковані. Окрім обмеженої кількості випадків, коли лінгвістичний режим визнається й утілюється в життя, використання мов є результатом взаємодії різних чинників. Те, як саме функціонують мови *lingua franca*, обумовлено саме ними.

Динаміка мов lingua franca

Французька мова. Французька мова була провідною в європейських установах від їх заснування до середини 1970-х рр. У 1970-х рр. англійська мова була впроваджена як мова *lingua franca*. Проте французька залишалася найбільш уживаною мовою до початку 1990-х рр. У деяких дослідженнях автори підкреслювали цю домінуючу роль французької мови (Gehnen 1991; Schlossmacher 1994). У 1990-х рр. англійська мова набула дуже важливої ролі, а пізніше, наприкінці 1990-х рр., стала домінантною.

Панування французької мови й довговічність її функціонування (упродовж більше тридцяти років) є унікальним явищем у процесі сучасної міжнародної комунікації: немає інших мов, які могли б випередити англійську мо-

ву як засіб міжнародної комунікації. Причини, якими часто це пояснюють, такі:

- французька була спільною мовою шістьох країн, які започаткували ЄС (офіційною мовою трьох із них й іноземною мовою інших);
- Сполучене Королівство не було однією з шістьох держав-засновників ЄС;
- основні установи були розміщені в Брюсселі й Люксембурзі.

Навіть якщо цими чинниками можна пояснити, чому французьку мову застосовували з початку створення Співтовариства, вони не дають зрозуміти, чому її так довго використовували. Звісно, у поясненні цього феномена також відіграють свою роль інші чинники, як-от: велика кількість франкомовних людей в адміністрації (люксембуржці, бельгійці й французи) й зусилля уряду Франції, спрямовані на підтримку французької мови. Окрім того, часто говорять про «культуру організації» всередині установ, але жодного детального дослідження цього явища не існує. Наявні дослідження спрямовані на визначення кількісних показників французької мови порівняно з іншими мовами, але не пояснюють функції, які вона відіграє в цих установах. Постійність французької мови можна пояснити організацією адміністрації, основою якої слугувала модель французької системи.

Англійська мова. Упровадження англійської мови в ролі мови *lingua franca* зазвичай пояснюють вступом Сполученого Королівства та Ірландії до ЄС у 1973 р. Воно також збігається з появою англійської мови в процесі міжнародної комунікації в Європі. Англійська мова функціонує в таких секторах, як економіка, технології й наука. Використання англійської зросло спочатку дуже повільно, але наприкінці 1980-х рр. воно прискорилося. Пропорційне співвідношення текстів, написаних кожною мовою *lingua franca*, надає основні дані для визначення еволюції використання мови протягом певного часу. Європейська Комісія (установа ЄС, документи якої складають приблизно 1,1 мільйона сторінок на рік) є найяскравішим прикладом (Benda-Peter 1999).

У таблиці 1 відображено зростаючу важливість англійської мови й відносне зменшення рейтингу французької впродовж останніх тринадцяти

років. Однак стверджують, що це зменшення є менш помітним в усній формі мови (Benda-Peter 1999). Протягом 1980-х та 1990-х рр. чинників на користь англійської мови стало набагато більше:

- наслідки процесу глобалізації, що сприяв функціонуванню англійської мови в основних галузях ЄС;
- генералізація викладання / вивчення англійської мови;
- підготовка нового покоління дипломатів і посадовців в американських і британських університетах або в Європі за допомогою англомовних програм;
- розширення ЄС: у 1995 р. до ЄС вступили країни, де англійська є другою мовою.

Таблиця 1 *Мови, якими написані основні тексти Європейської Комісії, 1986-1999 рр. (відсоток)*

Рік	Французька	Англійська	Німецька	Інші мови
1986	58	26	11	5
1989	49	30	9	12
1991	48	35	6	11
1996	39	45	5	12
1997	40	45	5	9
1998	37	48	5	10
1999	35	52	5	8

Джерело: Labrie 1993; Benda-Peter 1999; DGLF 2000

Дипломати й посадовці, які краще володіють англійською мовою, ніж французькою, не схильні прийняти таку систему, де французька мова відіграє важливу роль, і схвалюють прагнення більш розповсюдженого використання англійської мови. Англійській мові також сприяє зростаюча напіввнутрішня й зовнішня комунікація, тому що французька мова зазвичай функціонує в процесі внутрішньої комунікації. Цей розподіл між французькою й

англійською мовою відбувався поступово. Дослідження Лабрі (Labrie 1993) засвідчує, що посадовці Комісії застосовували французьку мову в 63% випадків, а англійську – в 33%. Що стосується процесу комунікації посадовців і експертів з країн-членів ЄС, 22% процесу усної комунікації відбувалося французькою мовою, 31% – англійською, 6% письмової комунікації було французькою мовою і 59% – англійською.

Німецька мова. Таблиця 1 також показує, що однією з причин зростання популярності англійської мови було втрачання своїх позицій німецькою мовою (11% документів у 1986 р.; 5% у 1998 і 1999 рр.). Очікували, що популярність німецької мови збільшиться з приєднанням до ЄС країн Центральної й Східної Європи, де цю мову офіційно викладають у школах і рівень її знання вище за рівень володіння англійською (наприклад, Угорщина, Польща тощо). Однак цього не відбулося. Моніторинг програм, що працюють у цій частині Європи (PHARE, TACIS), проводиться виключно англійською, і англійська мова є єдиною мовою перемовин. Що стосується застосування інших мов, це поганий знак на майбутнє. Здається, що навіть розміщення європейської установи в Німеччині не є достатньою умовою для того, щоб німецька мова була звичною в ній: Європейський Центральний банк, розташований у Франкфурті й змодельований за прикладом Бундесбанку (Центрального банку Німеччини), працює в основному англійською мовою. Офіційно функціонують дев'ять мов, але лише англійську мову застосовують у процесі прийняття рішень (незважаючи на те що Сполучене Королівство не є членом ЄС). Англійська мова застосовується головним чином для зовнішньої комунікації.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ ВПЛИВ ПОЛІТИКИ ЄС

Закон Співтовариства й мовні закони

При розподілі компетенцій між ЄС і країнами, що входять до нього, функцію регулювання мовних компетенцій було надано саме країнам-членам ЄС. Вони можуть вирішувати, яких заходів треба вжити стосовно статусу

своїх мов. Європейська Комісія й судова практика Європейського Суду визнають це й поважають цей принцип субсидіарності у справах, що стосуються мов. Саме такий принцип був визначений Францією в Конституційному законі (1992 р.) про ратифікацію Маастрихтської Угоди, а статус французької мови в Конституції такий: мовою Республіки є французька. У деяких країнах існують закони, які гарантують функціонування національних і офіційних мов у таких галузях, як захист споживачів і охорона здоров'я, та які вимагають, щоб володіння національною мовою було умовою прийняття на посаду. Такий підхід практикують у Бельгії, Франції, Ірландії та інших країнах.

Однак та незалежність, яку країни ЄС намагаються встановити шляхом прийняття й впровадження мовних законів, дуже часто не збігається зі шляхами імплементації законів Співтовариства. Питання про використання мов було порушене у зв'язку з появою єдиного ринку. Зникнення національних економічних перешкод, вільних рух товарів, послуг, капіталу й людей – усе це було організовано, але лінгвістичні наслідки цих процесів не були враховані. Європейська Комісія вперше приділила увагу цьому факту, коли в окремих країнах уже існували вимоги щодо певної мови, основною метою якої був захист внутрішнього національного ринку. Тільки тоді було визнано необхідність установити баланс між усуненням економічних перешкод, захистом споживачів та їх здоров'я й урахуванням мов. Однак замість визнання незалежності країн ЄС у цьому питанні, Комісією було вирішено укласти угоди, а також установлювати умови для визначення тих заходів щодо мови, яких країни ЄС уповноважені вживати. Упродовж певного часу навіть спостерігався «туманний» період, коли при визначенні цих умов уживали такі фрази, як «мова, яку розуміють споживачі» або «одна з офіційних мов ЄС». Однак наразі вживаються всі заходи для того, щоб офіційну мову використовували на етикетках, в інструкціях, контрактах та інших офіційних документах за умови, що сама країна цього бажає. Деякі директиви навіть визнають легітимним вимагати від фахівців, які оселяються в інших країнах ЄС, вільного володіння мовою цієї країни.

Наднаціональна влада щодо регуляції мовних питань

Правила, описані вище, повністю відповідають офіційному лінгвістичному режиму ЄС. Однак через те, що Європейська Комісія розглядає кожну ситуацію індивідуально, саме вона визначає рівень застосування цих правил стосовно використання мов. Таким чином, Європейська Комісія обмежує незалежність мов і являє собою орган наднаціональної влади. Такий спосіб поведінки стає все помітнішим, і з розширенням єдиного ринку та зростанням привілеїв ЄС закон Співтовариства застосовують для все більшої кількості галузей. Мова відіграє провідну роль у більшості сфер: інформації, освіти, працевлаштування, культури, електронної комерції тощо.

Документи, які стосуються страхування, часто відображають вимоги Комісії та її стосунки з країнами ЄС. Ці директиви дозволяють країнам ЄС зробити свою мову обов'язковою лише за умови того, що самі споживачі зацікавлені в цьому. У Франції, наприклад, Закон про страхування постановив, що всі контракти, які стосуються страхування, мають бути складені французькою мовою відповідно до Закону про мову 1994 року. На думку Комісії, це не відповідало Угоді, про що урядові Франції було зроблене відповідне попередження. Нарешті було знайдено компроміс: французьку мову використовували в усіх випадках, окрім тих, коли споживачі самі бажали застосовувати іншу мову (DGLF 2000).

ВИСНОВКИ Й ПЕРСПЕКТИВИ

ЄС як орган, що регулює використання мови

Кожна політична єдність, яка наділена владою керувати, має лінгвістичний вплив лише завдяки тому, що вона регулює й використовує мови (або одну мову) задля цієї мети. Це стосувалося й стосується країн ЄС, а зараз – і самого ЄС. Офіційний лінгвістичний режим ЄС впливає на використання мов поза установами. Мови, які він застосовує, мають перевагу у вигляді міжнародного визнання. Їх роблять помітними, особливо в очах їхніх корінних носіїв, і їхній статус міцнішає. Комунікація в межах ЄС має місце абсолютно в

усіх галузях, а мови, які функціонують в ЄС, інтегруються в усі ці сфери, що сприяє їхньому застосуванню й розповсюдженню. Як наслідок, збагачується й модернізується їхній корпус. На ці мови позитивно впливають сучасні лінгвістичні «інженерні інструменти» (як-от термінологічні бази даних, перекладацькі інструменти тощо). Цей позитивний вплив більш за все відчутний у країнах, де розмовляють менш розповсюдженими мовами та які порівняно з більшими державами вживають менше заходів задля модернізації своїх мов.

Лінгвістичний режим, який передбачає застосування обмеженої кількості офіційних мов (дві або три, а іноді – навіть одну), спричинив би чимало суперечок. Країни, чиї мови не були обрані, мали б пристосовуватися до потоку комунікації з ЄС; також це означало б перекладати велику кількість документів, складених і опублікованих установами. Навіть за умови компенсації всіх коштів навряд чи всі країни змогли б однаково пройти цей процес адаптації; навряд чи навіть всі країни погодилися б робити це. Звісно, офіційні мови тоді були б інституціолізовані й стали б наднаціональними мовами, що надало б їм статусу співофіційності в кожній країні нарівні з національними мовами. Це мало б серйозні наслідки для використання мов у суспільній сфері. Така формалізація також надала б певної влади в ЄС тим країнам, де розмовляють цими мовами. Офіційний лінгвістичний режим спрощує лінгвістичну адаптацію і, певною мірою, робить її більш рівноправною.

Рішення ЄС про функціонування мов на єдиному ринку сприяють у своєму сучасному вигляді офіційним мовам країн ЄС. Освітня програма *Lingua*, яка була розроблена для розповсюдження, вивчення й володіння мовами, є прикладом тієї важливості, що її надають цим мовам. Приймаючи ці рішення та маючи цей вплив, ЄС відіграє важливу роль у процесі регулювання використання мови в Європі.

ЄС як полюс мовних змін

З іншого боку, ті процеси напіввнутрішньої й зовнішньої комунікації, які не регулюються лінгвістичним режимом, є чинниками змін. Мови, якими

користуються, мають привілеї, які не є характерними для інших мов. Економічні й політичні лідери, які визначають політику цих окремих мов, приймають рішення, складають документи й розповсюджують суспільну інформацію цими мовами. У разі затримки перекладу завжди можна знати інформацію, представлену оригінальною мовою задовго до того, як вона стане доступною іншими офіційними мовами. Мови *lingua franca* відіграють важливішу роль, їх престиж зростає, а міжнародний статус зміцнюється.

Як уже зазначалося, німецька мова не надто користується своїми перевагами. Цей чинник суттєво затримав її розвиток як міжнародної мови, незважаючи на економічний, політичний і демографічний вплив Німеччини в межах ЄС. Що стосується французької мови, її престиж і статус помітно зросли. Те, що французьку мову сьогодні настільки викладають як іноземну, пов'язано, певним чином, з її престижем як мови *lingua franca* закладів Європи. Уживаються заходи для підтримання викладання французької мови на належному рівні.

Однак навряд чи французька мова зможе зберегти свою позицію в майбутньому, а німецька мова – набуту такої позиції. Що стосується англійської мови, вона є лідером в усіх галузях. Величезна кількість чинників сприяє її домінуванню в закладах, абсолютно нічого не робиться для врівноваження її впливу. Англійська мова є майже єдиною мовою, яка використовується в процесі зовнішньої комунікації, що надає їй доступу до суспільних галузей країн ЄС. Важливі економічні й культурні чинники наразі сприяють функціонуванню англійської мови в численних сферах життя Європи. Роль англійської мови в європейських закладах де-факто надає їй формальної законності, яка у свою чергу могла б бути ще сильнішою, якщо б англійська мова стала єдиною мовою *lingua franca* цих установ. Насправді можна лише здогадуватися, скільки ще ЄС продовжуватиме ігнорувати проблеми, спричинені використанням мов *lingua franca*. Рано чи пізно Союзові доведеться вжити заходів задля врегулювання їх функціонування й чітко визначити їхню роль, а також вирішити проблему, які саме мови треба враховувати і як розподіляти

функції всіх офіційних мов.

Однак зрозуміло те, що ЄС підтримуватиме лінгвістичний баланс не тільки шляхом увічнення офіційного лінгвістичного режиму, але й посилюючи та розповсюджуючи його. Витрати, які він спричиняє, а також необхідні для цього людські й матеріальні ресурси часто вважають перешкодами для його розповсюдження й навіть існування. Підраховують, що лінгвістичні послуги, а саме послуги письмового перекладу, спільного усного перекладу й послуги лінгвістичних юристів складають 15% робочої сили Комісії, 3% її робочого бюджету, тобто 325 мільйонів євро. Це важливо, але становить лише 0,43% загального бюджету Комісії. Якщо додати до цього ще лінгвістичні послуги для Європейського Парламенту, Європейської Ради, Європейського Суду та інших органів, витрати наблизяться до 700 мільйонів євро. Неофіційні підрахунки відображають набагато вищі витрати: 1,8 мільярда євро (більше 2% загального бюджету ЄС). Однак це вважають за табу й не підтверджують (Le Monde 1999). Ці підрахунки виглядають не дуже реалістично навіть з урахуванням непрямих витрат, як-от обладнання в кабінах для перекладу, мовна освіта й мовні програми.

Сумнівні перспективи

У будь-якому випадку ця проблема стосується сфери політики, а не фінансів. ЄС суттєво змінився з моменту свого заснування як Загального Ринку. Упродовж багатьох років функції всіх його установ були спрямовані на усунення економічних кордонів і повагу правил єдиного ринку. Наразі заклади мають владу в багатьох галузях, як в окремих незалежних державах. Однак, на відміну від держав, тут не були встановлені чіткі правила управління; а правила, які саме мови треба використовувати в уряді, узагалі не були визначені юридично. Унаслідок цього в закладах використовують правила внутрішньої комунікації для зовнішньої комунікації, не відчуючи при цьому схильності до старих правил. Насправді керівництво концепцією, яка превалює в Європі, має відповідати принципу «якість – ціна», тобто дотри-

муватися правил лібералізму. Однак існує ще інша концепція: для активної участі громадян у процесі розвитку ЄС необхідно зробити їх мови частиною цього процесу. Ці мови мають знаходитися на найвищому рівні юридичного визнання. На сьогодні ця перспектива є доволі сумнівною.

Бібліографічні посилання

1. Benda-Peter, Andrea 1999, 'Le rôle et la place du français dans la vie des institutions de l'Union européenne: l'exemple du service de traduction,' Communication à la Table ronde de l'Agence de la francophonie, Expolangues, 30 janvier.
2. Deneire, M. and Goethals, M. (eds.) 1997, Special Issue on English in Europe, World Englishes 16.
3. DGLF (Délégation générale à la langue française) 2000, Rapport au Parlement sur la langue française dans les institutions internationales, Paris, Ministère de la culture. See also <http://www.dglf.culture.gouv.fr>.
4. Gehnen, Marianne 1991, 'Die Arbeitssprachen in der Kommission der Europäischen Gemeinschaft unter besonderer Berücksichtigung des Französischen,' Sociolinguistica 5: 51–63.
5. Hermans, Stefaan 1997, 'Promoting foreign language competence in the European community: The Lingua programme,' in M. Deneire and M. Goethals (eds.), pp.45–56.
6. Labrie, Normand 1993, La construction linguistique de la Communauté européenne, Paris, Editions Champion, Collection 'Politique linguistique'.
7. Le Monde 1999, 'Le coût du multilinguisme,' 30 Nov.
8. Schlossmacher, Michael 1994, 'Die Arbeitssprachen in den Organen der Europäischen Gemeinschaft: Methoden und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung,' Sociolinguistica 8: 101–122.
9. Truchot, Claude 1990, L'anglais dans le monde contemporain, Paris, Le Robert, Collection 'L'ordre des mots.'
10. Truchot, Claude et al. (eds.) 1994, Le plurilinguisme européen: Théories et

pratiques en politique linguistique, Paris, Editions Champion-Slatkine.

11. Truchot, Claude 1999, 'Offre et demande de la connaissance des langues, aspect de la gestion du plurilinguisme en Europe,' in La gestion du plurilinguisme et des langues nationales dans un contexte de mondialisation, Actes du Séminaire de Québec, 30 novembre et 1 décembre, Québec, Conseil de la langue française.
12. Truchot, Claude 2001, 'Le français langue véhiculaire en Europe' Sociolinguistica 15: 18–31.

ГЕОЛІНГВІСТИКА, ГЕОПОЛІТИКА, ГЕОСТРАТЕГІЯ: СИТУАЦІЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Роберт Шоденсон

Упродовж більше, ніж десяти років мене вважали Кассандрою франкомовного світу: я безрезультатно намагався попередити відповідальних за французьку політику про ті ризики, які існують у сучасному світі для майбутнього французької мови. Ті праці, які я присвячував цим проблемам і надсилав до французьких щоденних газет, так і не були опубліковані. Це не дуже хвилювало мене, адже я міг опублікувати їх у журналі «Langues et développement» або ще десь. Це особисте спостереження є важливим, бо французька преса має одноголосну думку про те, що називається франкомовною полемікою, та в тому, що позиції французької мови у світі є міцними, і в майбутньому вони тільки покращуватимуться. Полеміка журналу *Le Monde* була такою ж, як і журналу *Le Figaro*, за винятком того, що статті в останньому зазвичай виявлялися більш ґрунтовними та інформативними. Заради тих читачів, які не знайомі з політичним життям Франції, націоналізм розглядають як спільну цінність.

Наголос на небезпеках, із якими стикається французька мова, не повинен спричиняти стільки страждань, тому що мови живуть і вмирають так само, як і усе інше в цьому швидкоплинному світі. Результати дослідження Британської Ради (Graddol, 1997) про майбутнє англійської мови близькі до моїх поглядів про майбутнє французької мови.

Найяскравіший приклад франкомовної полеміки включає визначення кількості мовців французької. На початку 1980-х рр. Філіпп Росільйон, який був не лише войовничим активістом франкомовного світу, а й директором культурного й технічного співробітництва Міністерства іноземного розвитку, розповів мені про свій план створити дослідницький інститут франкомовного світу. Одним із його завдань було б підрахувати кількість мовців французької й розрахувати їх збільшення. Я чітко пам'ятаю нашу бесіду в Луїзіані, у бу-

динку сенатора Джеймса Доменго. Із самого початку Росільйон був «батьком» Ради розвитку французької мови в Луїзіані (Council for the Development of French in Louisiana – CODOFIL), діяльність якої була спрямована на підтримання французької мови й культури в Луїзіані, а Доменго відігравав у цьому процесі провідну роль. Я відповів Росільйону, що ідея чудова, але спочатку треба визначити, кого саме вважати франкомовним. Тоді Росільйон започаткував Інститут дослідження майбутнього французької мови. Публікації цього Інституту стали «потайним ходом» «лінгвіста-демографа» Клода Кувера. Протягом багатьох років Кувер публікував серію монографій, у яких розглядалися перспективи розвитку французької мови в різних країнах третього світу.

Читач, очевидно, помітив, що термін «лінгвіст-демограф» взятий у лапки. Ця стилістична обережність є вираженням моєї стриманості, тому що дисципліни під назвою «Демографічна лінгвістика» як такої не існує. Для мене ця дисципліна є чимось на зразок еті або лохнеського чудовиська – створіння, якого я ніколи не бачив і чиє існування є доволі проблематичним. Судячи з К. Кувера, лінгвіст-демограф має дві сутності. Для лінгвістів лінгвіст-демограф є демографом, для демографів він є лінгвістом. При такому міждисциплінарному проникненні ігнорують традиційні стандарти кожної дисципліни.

Саме в такому контексті Інститут дослідження майбутнього французької мови почав обробляти демографічно-лінгвістичні дані про країни третього світу. Ці дані були швидко розповсюджені. Ми не зупинятимемося на критиці методології. Достатньо буде сказати, що результати базуються винятково на підрахунках, які у свою чергу ґрунтуються на освітній статистиці та демографії. Навіть після зникнення Інституту дослідження майбутнього французької мови ці дані застосовувалися надалі, а Кувер, який був також спів-автором *Атласу французької мови*, опублікованого в 1993 р., започаткував консультуючу фірму для подальшого вивчення питань цієї галузі.

Серйозні методи потребували б визначення рівня володіння французь-

кою мовою, і це б слугувало основою для підрахунку кількості людей, які володіють «франкомовним мінімумом». Протягом років з'явилися різні категорії мовців французької мови: «справжні мовці», «випадкові мовці» й «потенційні мовці». У цьому дослідженні не будемо критикувати ці терміни. Більшість із них не є фіктивними категоріями, але вони висміюють французьку мову, тому що значення, які їм надають, не збігаються з тими, що подані в словниках. Завдання зрозуміле: дослідники бажають будь-яким чином збільшити кількість мовців французької у світі. За моїми особистими підрахунками, їх кількість складала близько 500 мільйонів людей, але в новому столітті ситуація може змінитися.

Визначення справжньої кількості мовців французької мови не повинне мати нічого спільного з лінгвістичним шовінізмом або мазохізмом. Початковою умовою ефективності мовної політики та поширення мови є національність і багатосторонність. Сьогодні можна впевнено говорити про культурну й мовну індустрію. Яка впливова галузь індустрії може ігнорувати або ще гірше, фальсифікувати стан і потенціал ринку для своїх продуктів? У приватному секторі санкції будуть миттєвими й серйозними. Лише багаті країни можуть дозволити собі безкарно витрачати державні кошти.

Нижче представимо ті категорії й підрахунки, на які спираємось. У 1989 р. я запропонував розмежовувати три провідні типи франко-фауни (Chaudenson, 1989):

- мовці французької (корінні або ні) – це ті, хто володіє певною лінгвістичною компетенцією, яка дозволяє їм спілкуватися цією мовою;
- обмежені мовці французької (франкофоноїди) – це ті, хто обмежено або частково володіє французькою мовою, але може нею спілкуватися швидко (хоча й не вільно);
- значно обмежені мовці французької (франко-афони) – це ті, хто обмежено або зовсім не володіє французькою мовою, але, будучи громадянами франкомовних країн, часто вважаються мовцями французької мови.

Ці класифікації можуть бути жорсткішими, якщо, наприклад, застосо-

вувати до них оцінювальні тести, як-от тест Абіджана (Chaudenson et al., 1997).

Національні опитування, які базуються на приблизних підрахунках, на-вряд чи приведуть до переоцінки освітньої політики. Якщо учні початкового рівня, наприклад, не достатньо володіють французькою мовою для того, щоб сприймати уроки, які викладаються цією мовою, треба поставити під питання релевантність освітньої політики, у яку країни вкладають третину свого національного бюджету.

Заходи франкомовних країн, політика щодо поширення французької мови за кордоном повинні враховувати реальний стан ринку. Зрозуміло, що ключові ставки треба робити на чисельність групи обмежених та дуже обмежених мовців французької країни третього світу: вони, безсумнівно, визначають майбутнє французької мови у світі. У цьому контексті увагу привертає Африка.

У 1990-х відбулися три визначні події:

- падіння Радянської імперії: в Африці її крах спричинив те, що підтримка Францією автократичного африканського режиму стала недоречною. Не встигла ще впасти Берлінська стіна, коли Президент Франції Міттеран на саміті між Францією й франкомовними країнами Африки заговорив про демократію в Африці;
- економічний підйом Азії: увагу Європи було сконцентровано на цій частині світу. Країни Азії прагнули функціонування в них французької мови. Однак ця політика була нереалістичною, ураховуючи географічні, політичні та економічні реалії країн, і мала зворотний ефект. Так, наприклад, уряд В'єтнаму повністю заборонив застосування французької мови в промисловій документації. Представники В'єтнаму навіть спілкувалися англійською, а не французькою мовою під час міжнародних зустрічей;
- завершення апартеїду Південної Африки: ця подія повернула Південно-Африканську Республіку на міжнародну арену, що позитивно вплинуло на розвиток французької мови в країні.

Залишаючись у ролі Кассандри, я скажу таке: кінець апартеїду в Південній Африці мав чимало геополітичних наслідків для африканського континенту та Індійського океану, велич яких важко виміряти. Очевидно, що стратегічний вплив Південної Африки становить загрозу для розвитку французької мови в Африці. Якщо більш детально проаналізувати події останніх років у Центральній Африці, можна побачити ефект доміно.

Якщо наслідки третьої події зі списку (кінець апартеїду) обмежуються територією Центральної Африки та Індійського океану, то наслідки інших двох помітні на всьому континенті. Представники Африки вважають, що Франція (і вся Європа) відвернулася від Африки й концентрується тепер на Східній Європі та Азії. Німеччина, наприклад, суттєво переглянула свою політику. У Франції відбулися дебати про реструктуризацію іноземної політики щодо культурної й технічної допомоги.

Образ Франції був пошкоджений, законно чи ні, необхідною економічною реформою (валютна реформа в Африці) та сумнівною політикою деяких країн (Руанда, Заїр, Конго тощо). Ураховуючи цю ситуацію, можна визначити два шляхи збереження й розвитку французької мови.

Перший, який можна назвати гуманістичним, полягає в серйозному ставленні до сучасної політичної реальності, до того, що французька мова залишається офіційною (одна або разом з іншими) в більшості так званих франкомовних країн Африки. Ця ситуація, наскільки б дивною вона не здавалася, є результатом вільного вибору африканських держав, який майже одногласно підтримали великі революційні африканські лідери, починаючи від Патріса Лумумби й закінчуючи Саморою Машелем. Особисто я вже втомився чути, що через майже сорок років після здобуття незалежності повторюється неокolonіальний розвиток подій. Нічого не заважає країнам Африки негайно змінити цю ситуацію.

За таких умов громадяни цих держав, де французька мова є офіційною, мають право нею розмовляти, але водночас це порушує їхні громадянські права. Групи обмежених і дуже обмежених мовців французької, які склада-

ють більшість населення, позбавлені права на працю, здобуття освіти, інформації, лікування тощо. Універсальна декларація ООН про права людини від 1948 р., яку підписали ці країни, офіційно гарантує надання цих прав. Однак той факт, що ці громадяни мають право голосувати, втрачає свою важливість у світлі того, що вони страждають в інших галузях. В Африці спостерігається велика потреба у французькій мові, але навчання цієї мови обмежується лише системою освіти, яка повинна поширювати мову серед усього населення. Однак ця політика є дуже обмеженою, тому що школи знаходяться в стані кризи або занепаду: 60-70% населення відповідного віку не навчаються в школах. Очікується, що до 2020 р. ця цифра подвоїться.

Із цієї причини потреба африканського населення у французькій мові, інтереси франкомовних країн та поширення французької мови є другорядними. Для Франції складність полягає в тому, щоб раціоналізувати баланс між викладанням французької мови й потребою в ній за кордоном. Необхідно збалансувати ті ситуації, де потреба у французькій мові висока, а викладання знаходиться на недостатньому рівні. Усе це вказує на те, що має бути створена раціональна стратегія, яка покладалася б на глобальну систему аудіо-візуального поширення французької мови (Chaudenson, 1999).

Інша стратегічна опція має інший напрям. Її можна назвати реалістичною або навіть цинічною. Вона спрямована головним чином на задоволення потреб еліт, але ігнорує потреби звичайного населення. У цьому аспекті спостерігаються зміни в африканській політиці США. Фінансові групи викликають велику зацікавленість в Африці.

Ці різні варіанти лише підсилюють думки експертів про те, що у XXI ст. Африка буде таким континентом, який матиме колосальну кількість людських і матеріальних ресурсів, що будуть майже нерозроблені. Фактично обидва варіанти приведуть до однакового результату. Таких людей, як я, хто виражає занепокоєння щодо майбутнього французької мови (але не майбутнього Африки), назвали афропесимістами, хоча ми просто аналізуємо факти. Як я вже зазначав у вересні 1998 р. на Другому науковому зібранні у м. Рабат

(чим перелякав своїх колег, особливо французьких), мене не дуже непокоїть вірогідність того, що французька мова може зникнути через століття. Однак цей факт має бути предметом постійного занепокоєння офіційних органів, відповідальних за франкомовні країни, за французьку культурну й технічну допомогу. Про це також мають хвилюватися ті африканські лідери, які вважають, що національний розвиток їхніх країн буде нежиттєздатним без інтернаціональної мови.

Для мене є очевидним те, що майбутнє французької мови визначатиметься саме в Африці, а не в Польщі або В'єтнамі. Тільки там проживає надзвичайна кількість потенційних мовців французької та існує соціальна потреба в мові. Мовні потреби країн Східної й Центральної Європи обумовлені лише стратегією, спрямованою на прискорену інтеграцію в європейське суспільство. Ця орієнтація є виправданою, але швидкоплинні мовні преференції не можна плутати з прихованою стратегією, спрямованою на інтеграцію в Європу. Доля французької мови в Європі визначатиметься не на цій території, а поза її межами. Нікого в Європі не можна ввести в оману яскравими деклараціями про прагнення мультилінгвізму, які є лише димовими завісами для поширення англійської мови. Ті, хто прагне поширення французької мови, мають стати більш реалістичними у визначенні його головних стратегій і методів.

Бібліографічні посилання

1. Chaudenson, Robert 1989, *Vers une révolution francophone?* Paris, L'Harmattan.
2. Chaudenson, Robert et al. 1991, *La francophonie: représentation, réalités, perspectives*, Paris, Didier Erudition.
3. Chaudenson, Robert et al. 1996, *Test d'évaluation des compétences linguistiques en français*, Paris, Didier Erudition.
4. Chaudenson, Robert et al. 1997, *L'évaluation des compétences linguistiques en français: Le test d'Abidjan*, Paris, Didier Erudition.
5. Graddol, David 1997, *The Future of English?* London, The British Council.

АНГЛІЙСЬКА МОВА НА ШЛЯХУ ДО НАУКОВОЇ ГЕОСТРАТЕГІЇ

Грант Д. МакКоннелл

ГЕОСТРАТЕГІЯ АБО МАЙБУТНЯ МОВНА ОБСЕРВАТОРІЯ

Беручи до уваги втрату важливих мовних даних (Kloss and McConnell 1974–98, vol. 1, с. 23–25), було б занадто безцеремонно обговорювати майбутню геостратегію мов, особливо тих, які функціонують на більшості континентів та у великій кількості країн. Було б ще більш недоречним обговорювати короткострокове майбутнє англійської мови, яка є найпоширенішою серед усіх мов світу. Геостратегію в цьому випадку визначають з емпіричної точки зору, яка б дозволила моніторинг і аналіз змін у кількості користувачів мови та випадків її застосування. Хоча більшість наших коментарів стосуються англійської мови, цю модель можна також застосовувати до так званих «великих» або навіть до всіх мов світу. Редактори цієї книги мудро порадили уникнути «довгострокових передбачень», але рекомендували включити «чинники рівноваги та нерівноваги серед «великих» мов на початку ХХІ ст.

Проблема полягає в тому, що небагато «великих» мов мають централізовані інтернаціональні агенції, які зіставляють, моніторять, оцінюють, генерують та розповсюджують нормативні макродані на світовій арені. Правда, що такі організації, як Британська Рада, сприяють навчанню англійської мови та поширюють її світом. Однак навіть Британська Рада ніколи не прагнула стати мовною обсерваторією, яка спостерігатиме та досліджуватиме функціонування та еволюцію англійської мови у світових суспільствах та закладах. Така мовна обсерваторія потребуватиме міжнародного співробітництва з регіональними центрами для збирання даних про функціонування та поширення англійської мови. Однак одне з нормативних завдань такої організації полягатиме у визначенні того, які саме мовні дані будуть найбільш цінними в такому контексті та при визначенні завдань, термінології й питань, що стосуються обробки даних.

Така обсерваторія, яка б працювала з англійською та іншими мовами, є

дуже необхідною для моніторингу змін у шляхах функціонування мови. У цьому контексті мають бути розроблені три загальні типи мовної конфігурації:

- мови, які поширюються, кількість користувачів яких постійно збільшується;
- мови, кількість користувачів яких зменшується;
- мови, кількість користувачів яких залишається стабільною.

Перед тим, як розподіляти мови за цими трьома категоріями, необхідно зробити детальний геолінгвістичний огляд мовних середовищ. Лише тоді ми зможемо дійти висновку, що більшість мов світу, які на сьогодні є основними (близько 6000 мов в основі мовної піраміди Греддола), вірогідніше за все зникнуть (Graddol 1997, с.13). Здається, що факти, які є підґрунтям цього висновку, надійні, але неповні. Потрібні дослідження, які включали б не лише підрахунки кількості мовців, читачів мов тощо (Kloss and McConnell 1974–98), а також спрямовані на виявлення особливостей використання мов у різних галузях. Окрім підрахунків, які стосуються функціонування мови, цей підхід також зможе забезпечити добре структуровану базу даних для проведення контекстуального аналізу, необхідного для визначення мовних тенденцій. Лише в цьому випадку можна як слід вивчити чинники рівноваги та нерівноваги (Mackey 1973; McConnell 1997).

ДЖЕРЕЛА ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНИХ ДАНИХ

Кількість джерел, які надають інтернаціональні дані щодо мов, дуже обмежена. При аналізі мовної статистики необхідно головним чином спиратися на інформацію таких міжнародних установ, як ООН, на її Демографічну річну книгу, але ця щорічна публікація лише зіставляє та періодично перепдруковує етнолінгвістичні дані, які вона отримує від інших міжнародних статистичних організацій. Насправді існує величезна різниця між зіставленням статистики, розробленої за допомогою різних методів, і розробкою нової статистики, яка базується на дослідницькій програмі із застосуванням цілої низ-

ки дослідницьких методів. Коли ця програма діє, регіони можуть працювати децентралізовано. Цієї стратегії дотримуються в межах міжнародної дослідницької програми, спрямованої на дослідження письмових мов світу в Міжнародному центрі дослідження мовного планування в університеті Лаваль (м. Квебек). Були виділені іноземні кошти для публікації результатів дослідження й обміну фахівцями між країнами; більшу частину коштів було виділено національними установами Китаю, Індії та інших країн; ці установи вже працювали над різними етнолінгвістичними проблемами в цій галузі.

Що стосується інтернаціональних мов, такий тип дослідження має проводитися міжнародно визнаною установою, особливо якщо ми хочемо проаналізувати всі три загальні типи мовної конфігурації з точки зору чинників рівноваги та нерівноваги. Фактично це означає систематично впорядкувати численні факти й цифри, взяті з великої території.

Іншим статистичним джерелом є публікація “Ethnologue” (Grimes 2000). Однак у ній також спостерігається схильність до орієнтування на мови місцевих національних меншин. “Ethnologue” працює з важливою мовною категорією, тому що часто такі місцеві мови ігнорують або просто узагальнюють під однією назвою в урядових публікаціях, створюючи враження про існування єдиної мови. Отже, визначення статистичних даних цих мов може бути корисним, але воно також може становити складну операцію. Перехід від однієї загальної назви мови до цілої низки окремих мов часто залишається без пояснення.

Упродовж останніх тридцяти років “Ethnologue” публікує мовні дані, що дозволяє розглядати мовну статистику в діяхронічному аспекті. Складності також спричинені тим, що багато мов національних меншин не мають власної визначеної території. Деякі мови з’являються в “Ethnologue” протягом декількох десятиліть, назви інших змінюються, а деякі взагалі зникають; іноді мова зникає як така або ж стає діалектом іншої. Також з’являються нововиявлені мови, але разом із тим зникають групові назви. Незважаючи на всі складності, спричинені мовами національних меншин, лінгвістична картина

країн світу є краще вивченою, ніж кілька десятиліть тому.

“Ethnologue” не досліджує інші типи мов, як-от мови іммігрантів або колоніально-інтернаціональні мови. Аналіз цих мов є одиничним і неповним. Це слабкий бік у більшості інших задокументованих джерел, тому що маємо мало точних даних щодо кількості мовців, читачів та інших користувачів більшості інтернаціональних мов. Якщо ми хочемо зібрати серйозні дані про інтернаціональні мови (англійську або будь-яку іншу), треба знати кількість мовців, читачів та інших користувачів мови, яка для них є не рідною, а другою або третьою. На рівні країни цих даних недостатньо. Тому наявна постійна невідповідність між описом сучасної ситуації на основі статистичних даних і геостратегією, яка ґрунтуватиметься на міцній статистичній основі. Ураховуючи сучасний стан подій, легше подати загальний опис ситуації, а потім запропонувати приблизні, глобальні цифри, які зазвичай базуються на поверхових фактах, а не на детальних даних. Це все, що може запропонувати більшість публікацій у відповідь на питання про статистичні дані інтернаціональних мов.

СВІТОВІ ПІДХОДИ ДО ОТРИМАННЯ МОВНИХ ПІДРАХУНКІВ

Незважаючи на ці складності, було зроблено чимало спроб узагальнення підрахунків кількості мовців. Одна з них була здійснена на початку 1990-х рр. (McConnell, 1991). Було запропоновано три типи мовців згідно з роллю мови в країні: основна роль, допоміжна й обмежена формальна. Визначення цих трьох категорій відрізнялося від моделі концентричних кіл (рідна мова, друга мова, іноземна мова), запропонованої Кристалом (Crystal, 1997). Типологія Кристала, у свою чергу, базується на більш ранній класифікації, що її було розроблено індійським лінгвістом Качру (Kachru, 1985), який виділяє три концентричних кола за трьома типами мовців англійської.

До внутрішнього кола входять представники країн, для яких мова є рідною або першою (M1). Кристал називає це коло «первинним мовним колом». До нього він відносить країни, у яких розмовляють англійською мо-

вою: Австралія, Великобританія, Ірландія, Канада, Нова Зеландія й США.

Друге коло є зовнішнім. Його складають ті країни, у яких англійська мова відігравала важливу роль другої мови (M2). Здебільшого ці країни історично знаходяться під впливом англomовного світу. Там англійською мовою зазвичай розмовляли не вдома, а в певних публічних галузях, особливо тих, які знаходилися під контролем уряду (McConnell and Gendron et al., 1993). Приклади країн зовнішнього кола англійської мови є: Індія, Філіппіни, Сингапур тощо. На думку Кристала, перші два кола складають сімдесят п'ять країн.

Третє коло, або коло, що поширюється, складають ті країни, де англійську мову вивчають як іноземну. До цієї категорії належать такі країни: Китай, Греція, Японія, Росія та багато інших.

Кристал справедливо зазначає, що розмежування другого й третього кола обумовлене більшою мірою історичними, а не соціолінгвістичними чинниками. Іншими словами, на сьогодні набагато більше користувачів англійської мови мешкає в тих країнах, які входять до третього кола. У минулому жителі країн другого кола мали певну мовну перевагу завдяки функціонуванню англійської мови в суспільстві та частим контактам з англomовними країнами. На сьогодні англійська мова може бути корисною та функціонувати в кіберпросторі та у всіх типах комунікації, незважаючи на коло, до якого входить країна мовця. Усе більше й більше людей, для яких англійська мова не є рідною та які живуть в усіх країнах світу, спілкуються в режимі он-лайн. Раніше жителі країн, що входять до другого кола, мали більше переваг, ніж мешканці країн, які входять до третього кола, але сьогодні світовий мовний басейн відкритий для всіх, хто хоче або повинен спілкуватися інтернаціонально. Звісно, розмежування між мовцями – представниками країн другого та третього кіл (тобто між тими, для кого англійська є другою мовою, і тими, для кого вона є іноземною мовою) поступово зникає, і всі вони стають користувачами англійської мови.

Подібну типологію трьох концентричних кіл також можна знайти в

праці Греддола (Graddol 1997, с.10). Він вважає, що корінні мовці можуть почуватися так, ніби мова «належить» їм, але майбутнє англійської мови у світі визначають ті, для кого вона є другою або іноземною мовою. Це добре описує справу. Наразі (особливо враховуючи повільне зростання кількості населення в країнах, які входять до внутрішнього кола) збільшення кількості корінних мовців англійської й французької є дуже повільним. Крім того, за підрахунками МакКоннелла (McConnell, 1991, Додаток J), кількість країн, де користуються англійською та французькою мовами, є обмеженою: десять країн для англійської мови (близько 300 мільйонів корінних мовців) та п'ять країн для французької мови (близько 60 мільйонів корінних мовців). Інші мови, як, наприклад, іспанська або арабська, мають набагато більше корінних мовців: для 250 мільйонів людей іспанська є рідною мовою (в 21 країні) та для 135 мільйонів людей арабська є рідною мовою (в 21 країні). Однак швидкість збільшення кількості населення в іспаномовних і арабськомовних країнах набагато вища, ніж в англومовних або франкомовних країнах. Незважаючи на те, що англійська мова належить до тієї групи мов, кількість мовців яких зростає повільно, абсолютна кількість її мовців є найвищою серед інших мов.

У другому (зовнішньому) колі країн (головним чином, ексколоніальних) швидкість поширення англійської мови є середньою, особливо якщо не враховувати креольські варіанти мови. Частково це обумовлено відсутністю налагодженої викладацької інфраструктури в цих країнах, але це також пов'язано зі слабкою інфраструктурою державної освіти, що проявляється в нестачі засобів сучасної комунікації. Існують також інші причини повільного збільшення кількості мовців у цих країнах, як-от міцні локальні мови та літературна традиція. Як приклад можна навести Індію. Процес становлення англійської мови складав 300 років. Тривалий час вона залишалася офіційною мовою країни, а тепер є офіційною мовою наряду з мовою хінді. Незважаючи на її тривале функціонування в Індії, англійська мова залишається головним чином мовою освічених міських класів. Освічені індійці за-

звичай грамотно володіють своїми рідними мовами, які після отримання Індією незалежності продовжували існувати. Це стосується мови хінді, яка є одночасно першою офіційною мовою та найважливішою корінною мовою країни. Із моменту отримання Індією незалежності мова хінді/урду швидко поширилася в засобах ЗМІ (фільми, радіо, ТБ), та англійську почали краще розуміти й ширше використовувати як М2, особливо неграмотні групи людей. Між цими двома групами населення є ще одна група, які добре володіють однією або більше мовами Індії, але їх знання англійської мови є доволі пасивним. За цих обставин англійська мова має небагато шансів на швидке поширення в Індії.

Ситуацію Індії можна порівняти з ситуацією в Китаї, тому що обидві країни мають приблизно однакову кількість населення (разом вони складають дві третини населення світу), але входять у різні кола (Індія – до другого, Китай – до третього). Індія знаходиться всередині, а Китай – поза межами англомовного світу. Велика кількість учнів Китаю навчаються в англомовних школах. З іншого боку, дуже багато учнів вивчають мову як шкільний предмет. Підрахунки, зібрані наприкінці 1980-х рр. (McConnell and Roberge, 1994), показали, що близько 43 мільйонів учнів вивчали англійську мову в державних школах Індії. Однак близько 40 мільйонів учнів вивчали її в школах Китаю. Усередині 1980-х рр. Китай почав свою політику «відкритих дверей», тому ця цифра там виросла. Це вказує на те, що типологія трьох кіл є менш релевантною з соціологічної точки зору тепер, коли мережа Інтернет є доступною в усьому світі, а міцна інфраструктура освіти дозволяє населенню вивчати світову мову.

На сьогодні й у майбутньому в третьому колі англійська мова зміцнюватиметься. Для того, щоб підрахувати мовців цієї третьої групи країн, для яких англійська мова є іноземною, необхідно визначити кількість населення шкільного віку та процент учнів на кожному освітньому рівні, які вивчають англійську мову та які навчаються англійською мовою. Це вже було зроблено у вісімнадцятих державах Азії (McConnell, 2001), де проаналізовано лінгвіс-

тичну конфігурацію та історичне тло. Це також вказує на необхідність застосування таких типів контекстуального аналізу, якщо нам потрібно відстежувати збільшення кількості мовців англійської або будь-якої іншої світової мови.

У звіті Британської Ради про сучасний стан та майбутнє англійської мови у світі Греддол (Graddol, 1997) надає детальний огляд проблеми. Із цього звіту можна зробити три загальні висновки:

- ми маємо недостатньо даних та потребуємо центральний міжнародний уряд;
- відстеження майбутнього будь-якої мови, зокрема англійської, має цілу низку несподіванок, тому що це є не просто демографічним питанням, а також залежить від суб'єктивних чинників;
- порівняно з іншими мовами, англійська мова поширюється успішно, але немає гарантій, що цей успіх триватиме й надалі.

Звіт Греддола є інноваційним, тому що в ньому запропоновано кілька моделей сценаріїв, як-от модель “engco” (у 1995 р. компанією English Company UK Ltd), яка підраховує показник «глобального впливу». У цьому піході ми визнаємо, що різні соціальні та економічні показники прямо пов'язані з функціонуванням і застосуванням мови. Однак ця статистика, якою б корисною вона не була, не повинна замінити практичне дослідження, спрямоване на вимірювання функціонування (життєздатності) мови, і в той же час дозволяє підрахувати кількість мовців різних груп. Такий контекстуальний підхід не приведе до швидких результатів, але він допоможе виявити основні лінгвістичні проблеми світового масштабу та вади всієї інфраструктури. Отже, звіт Греддола надає цілу низку мовних показників, але не містить таблиць, де була б подана загальна кількість мовців, читачів та інших користувачів мови, а також містить небагато даних про реальне функціонування мови (McConnell and Roberge, 1994). Ці принципи, у свою чергу, допоможуть дослідникам зробити нові підрахунки, які точніше відображатимуть нестабільну лінгвістичну реальність суспільств та економік світу.

МОДЕЛЬ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО АНАЛІЗУ

При пошуках наукового підходу до відстеження мовних змін необхідно поступово скласти емпіричний план дослідження. Це вимагає збору стандартизованих даних про користувачів і використання мови. Для визначення «чинників рівноваги та нерівноваги на початку ХХІ ст.» потрібні чітко визначені просторові межі й типи мовних контактів. Один із можливих підходів може полягати у використанні та розширенні бази даних *The Linguistic Composition of the Nations of the World* (Kloss and McConnell 1974–98), де розмежовані типи країн (див. таблиці 14.1-14.3) згідно з різними демографічно-лінгвістичними параметрами (загальна кількість мовців, рідна мова тощо). Розглядаючи ці тенденції в діяхронічному аспекті, можна визначити, чи вони є врівноваженими. Так, наприклад, якщо кількість корінних мовців у країні є стабільною, а кількість тих, для кого ця мова є другою, зростає, можна зробити висновок, що мова перебуває на підйомі.

Мовці не вчать і не застосовують мову у вакуумі, тому наступне питання полягатиме в тому, як і де мовці застосовують свою другу мову. Статику цього можна підрахувати лише після проведення відповідного соціального дослідження. Такі опитування були здійснені в низці країн, що стало приводом для розмежування ситуацій усного й писемного використання мови в суспільних галузях, а також для визначення життєздатності мови (McConnell et al., 1993).

Успіх поширення мов (як, наприклад, англійської) у країнах, які складають третє коло, частково ґрунтується на шкільній системі. Рівень використання мови в шкільній системі країни не тільки відображає її соціополітичний статус, а й дозволяє встановити кількість потенційних або реальних користувачів мови.

Дослідження шкільних систем, яке здійснювали МакКоннелл і Робердж у 1994 р., базувалося на статистиці, отриманій від вісімнадцятих країн Східної й Південно-Східної Азії (McConnell, 1998), і було спрямоване на визначення того, у яких саме типах країн (домінантний тип А / Домінантний тип Б

/ Змішаний тип), у яких функціях (вивчення англійської мови / навчання англійською мовою) та на якому освітньому рівні (початковому / середньому / вищому) англійська мова є найбільш уживаною.

Результати дослідження засвідчили, що в усіх трьох типах англомовних країн англійську мову застосовували широко на всіх рівнях. В усіх трьох типах неангломовних країнах спостерігаються високі показники у функції «вивчення англійської мови», і ще вищі показники – у країнах змішаного типу у функції «навчання англійською мовою». Отже, функція «вивчення англійської мови» є міцною майже в усіх країнах Східної й Південно-Східної Азії на початковому та середньому рівнях освіти, незважаючи на їхній демографічно-лінгвістичний склад та історичні особливості країни. У таблиці 1 подано демографічно-лінгвістичну характеристику країн регіону. У типології наведено три типи країн залежно від їхнього демографічно-лінгвістичного складу згідно з показниками загальної кількості мовців.

Таблиця 1 Три типи країн згідно з історичною моделлю FLC^a: країни Східної й Південно-Східної Азії

Країна / Залежна країна	Тип ^b		
	Домінантний тип А	Домінантний тип Б	Змішаний тип
Бруней	X		
Камбоджа	X		
Китай	X		
Гонконг		X	
Індонезія		X	
Іріан Джайя	X		
Ява-Мадуро-Балі			X
Калімантан			X
Сулавесі		X	

Суматра	X		
Японія	X		
Північна Корея	X		
Південна Корея	X		
Лаос	X		
Макау	X		
Малайзія			X
Малайзія, півострів	X		
Сабах-Лабуан			X
Саравак			X
Монголія	X		
Філіппіни	X		
Сінгапур			X
Тайвань			X
Таїланд			X
В'єтнам	X		

Примітки: ^a Історична модель FLC, яка застосовується тут для визначення типу країни з точки зору домінування мови, по суті є тією ж самою моделлю, яку раніше застосовували Ладефогд і Кріпер, а потім – Фішмен, за винятком того, що ми враховуємо загальну кількість мовців певної мови, а не лише її корінних мовців.

Типи країн визначаються таким чином:

- домінантний тип А: кількість корінних мовців у цих країнах удвічі перевищує кількість тих, для кого ця мова є другою мовою, а всіма іншими мовами спілкується 10% населення або менше;
- домінантний тип Б: кількість корінних мовців у цих країнах удвічі перевищує кількість тих, для кого ця мова є другою, і хоча б ще однією мовою спілкуються більше 10% населення;
- змішаний тип: усі інші країни, які не підпадають під перші дві категорії.

Здебільшого це країни, які не мають чисельно домінантної мови.

Проаналізовано один регіон світу (Східну й Південно-Східну Азію), але враховані лише деякі параметри. Це початковий рівень будь-якого емпіричного дослідження. Ширше дослідження включатиме більше країн, інші регіони світу, більше параметрів для визначення, які саме континентальні та інтерконтинентальні чинники впливають на поширення, втрату й підтримання кількості користувачів і рівня функціонування мови. Для узагальнення цих коментарів розглянемо ще два регіони світу: (1) Європу та країни колишнього СРСР; (2) Центральну й Південну Америку.

Після розпаду Радянського Союзу та пов'язаних із цим змін геополітичної ситуації всю східну частину Європи можна було віднести до першого типу країн (домінантний тип А). Другий тип країн (домінантний тип Б) складають лише дві, Молдова й Таджикистан. До третього (змішаного) типу країн входять Андорра, Бельгія, Гібралтар, Казахстан, Киргизстан, Латвія й Люксембург. У таблиці 14.2 подано демографічно-лінгвістичний огляд цього регіону світу згідно з нашою лінгвістичною типологією.

Як і у випадку з Азією, англomовні країни Європи активно поєднують обидві функції, що не дивно, урахувуючи той факт, що в цих країнах (в Європі) англійська мова є корінною. Неанглomовні європейські країни більш активні у функції «вивчення англійської мови». У тринадцятьох із двадцяти п'яти країн зі списку англійську мову викладали в початковій школі у 1980-ті рр. У цей же період англійська мова була включена до навчального плану середньої школи. Її вивчали, залежно від країни, від 50% до 100% населення шкільного віку. Це означало, що більше 10 мільйонів учнів вивчали англійську мову в початковій школі та 20 мільйонів – у середній (із 33 мільйонів учнів у тих країнах, де англійська мова є іноземною).

У цих же 25 країнах англійська не була мовою викладання на жодному шкільному рівні. Однак усе швидко змінилося впродовж останніх 10 років, тому необхідно проаналізувати ситуацію на рівні вищої освіти, де англійська стала мовою науки й навчання (Ammon, 1998; Ammon and McConnell, 2002).

Якщо така ситуація пізніше зберігатиметься не тільки в галузі освіти, а й на рівні всього суспільства, вона спричинить диглосію, тобто національні мови функціонуватимуть разом з англійською в деяких галузях суспільства, науки й глобальної комунікації. Ця тенденція є характерною для низки країн Європи.

Таблиця 2 Три типи країн згідно з історичною моделлю FLC*: Європа та країни колишнього СРСР

Тип				Тип			
Країна	Домінантний тип А	Домінантний тип Б	Змішаний тип	Країна	Домінантний тип А	Домінантний тип Б	Змішаний тип
Албанія	X			Киргизстан			X
Андорра			X	Латвія			X
Вірменія	X			Ліхтенштейн	X		
Австрія	X			Литва	X		
Азербайджан	X			Люксембург			X
Бельгія			X	Мальта	X		
Білорусь	X			Молдова		X	
Болгарія	X			Монако	X		
Велика Британія	X			Північна Ірландія	X		
Чехо-Словаччина	X			Норвегія	X		
Данія	X			Польща	X		
Естонія	X			Португалія	X		
Фінляндія	X			Румунія	X		
Франція	X			Росія	X		
Грузія			X	Сан Марино	X		
Німеччина	X			Шотландія	X		
Гібралтар	X			Іспанія	X		
Греція	X			Швеція	X		
Голландія	X			Швейцарія		X	
Угорщина	X			Таджикистан	X		
Ірландія	X			Туркменістан	X		
Ісландія			X	СРСР	X		
Італія	X			Україна	X		
Казахстан				Ватикан			X
Узбекистан				Югославія			

*Примітка: див. примітку до таблиці 1

Що стосується країн Центральної й Південної Америки, більшість із них належить до першого типу (домінантний тип А), шість – до третього (змішаного) типу й жодна до другого типу (домінантний тип Б). До змішаного типу країн належать Болівія, Суринам і залежні (або колись залежні) країни Антильських островів, а саме: Нідерландські Антильські острови, Гваделупа й Мартиніка, а також Сент-Люсія. В англомовних країнах цього регіону англійська мова повністю домінує на всіх шкільних рівнях (в усіх функціях). Що стосується неангломовних країн, викладання англійською мовою є нечастим; але воно спостерігається на всіх шкільних рівнях на Нідерландських Антильських островах і на рівні вищої освіти в Бразилії, Колумбії й Суринамі. Вивчення англійської мови є поширеним в усіх країнах на рівні середньої школи та в деяких країнах – на рівні початкової школи (Болівія, Домініканська Республіка, Нідерландські Антильські острови). Близько 16,5 мільйонів учнів вивчають англійську мову в цьому регіоні.

У Південній Америці англійська мова зазвичай конкурувала з французькою як іноземною та іспанською як мовою *lingua franca* регіону. Завдяки демографічному зростанню, іспанська мова впродовж наступних десятиліть зміцнить свої позиції в Північній Америці не лише як мова *lingua franca*, але як рідна мова. Беручи до уваги потенціал іспанської мови, особливо як континентальної мови *lingua franca*, те, наскільки англійська мова зможе зміцнити свої позиції як друга мова регіону, стане перевіркою, наскільки вона зможе поширитися у світі як міжнародна мова. У таблиці 14.3 наведено узагальнений огляд позицій англійської мови в школах країн Центральної й Південної Америки, які знаходяться під та поза впливом англомовного світу, станом на 1980-ті рр.

Якщо її розширити та доповнити, подана модель дослідження може стати основною для наукового визначення геостратегії англійської мови або будь-якої іншої провідної мови *lingua franca* світу. Вона може стати початком емпіричного дослідження, яке ґрунтуватиметься на підрахованих і надійних даних і визначить тенденції лінгвістичної рівноваги та нерівноваги у ХХІ ст.

Таблиця 3 Узагальнення стану англійської мови як предмета й засобу навчання в Центральній та Південній Америці в 1980-х рр.

Країна	Ті, хто навчається англійською			Ті, хто вивчає англійську	
	Початкова школа	Середня школа	Вища школа	Початкова школа	Середня школа
(1) Країни, які історично знаходяться поза впливом англомовного світу					
Аргентина	—	—	—	—	964785
Болівія	—	—	—	84318	158038
Бразилія	—	—	17075	—	3339090
Чилі	—	—	—	—	401692
Колумбія	—	—	6041	—	955884
Коста Рика	—	—	—	—	143064
Куба	—	—	—	—	1143137
Домініканська Республіка	—	—	—	324092	361384
Еквадор	—	—	—	—	744373
Ель-Сальвадор	—	—	—	—	45483
Французька Гвіана	—	—	—	—	4789
Гваделупа	—	—	—	—	47148
Гватемала	—	—	—	—	120526
Гаїті	—	—	—	—	—
Гондурас	—	—	—	—	238635
Мартиніка	—	—	—	—	40722
Мексика	—	—	—	—	6164827
Нідерландські Антильські					

острови	2201	827	62	2201	4625
Нікарагуа	—	—	—	—	172108
Панама	—	—	—	—	199564
Парагвай	—	—	—	—	34458
Перу	—	—	—	—	—
Суринам	—	—	1240	—	—
Уругвай	—	—	—	—	95197
Венесуела	—	—	—	—	634834
ЗАГАЛОМ	2201	827	24418	410611	16014363
(2) Країни, які історично знаходяться під впливом англомовного світу					
Ангілья	1483	634	—	1483	634
Антигуа (Бар- буда й Редон- да)	9097	5044	—	9097	5044
Багами	36003	23280	4923	36003	23280
Барбадос	28845	22181	3828	28845	22181
Беліз	39779	7326	—	39779	7326
Бермудські острови	5334	4510	561	5334	4510
Британські Віргінські ос- трови	1921	1113	—	1921	1113
Кайманові ос- трови	2223	1315	267	2223	1315
Домініка	16105	3523	—	16105	3523
Фолклендські острови	245	130	—	245	130
Гренада	19963	6437	850	19963	6437

Гана	134679	47870	2200	134679	47870
Ямайка	332636	235066	17791	332636	235066
Монтсеррат	1403	1056	—	1403	1056
Сент-Кітс	6564	4153	221	6564	4153
Сент-Люсія	32650	6280	1097	32650	6280
Сент-Вінсент	24541	6448	736	24541	6448
Тринідад і Тобаго	182764	98911	4939	182764	98911
Теркс і Кей- кос	1546	872	—	1546	872
ЗАГАЛОМ	877781	476149	37422	877781	476149
Разом (1) і (2)	879982	476976	61480	1288392	16490512

Джерело: McConnell and Roberge 1994

Бібліографічні посилання

1. Ammon, Ulrich 1998, Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen, Berlin and New York, Walter de Gruyter.
2. Ammon, Ulrich and McConnell, Grant D. 2002, English as a European Academic Language, Frankfurt am Main and New York, Peter Lang.
3. Crystal, David 1997, English as a Global Language, Cambridge, Cambridge University Press.
4. Graddol, David 1997, The Future of English?, London, The British Council.
5. Grimes, Barbara F. 2000, Ethnologue: Languages of the World 14th edition, Dallas, TX, SIL International.
6. Kachru, B.B. 1985, 'Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle,' in R. Quirk and H.G. Widdowson (eds.), English in the World, Cambridge, Cambridge University Press.

7. Kloss, Heinz and McConnell, Grant D. 1974–98, *The Linguistic Composition of the Nations of the World / Composition linguistique des nations du monde*, 6 volumes, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
8. Mackey, W.F. 1973, 'Three Concepts for Geolinguistics', Publication B-42, International Center for Research on Bilingualism, Laval University, Québec.
9. McConnell, Grant D. 1991, *A Macro-Sociolinguistic Analysis of Language Vitality: Geolinguistic Profiles and Scenarios of Language Contact in India*, CIRAL A-23, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
10. McConnell, Grant D. 1997, 'Analyses et comparaisons des situations de contact en Inde,' in N. Labrie (ed.), *Plurilingua XX, Etudes récentes en linguistique de contact*, Bonn, Dümmler, pp. 294–317.
11. McConnell, Grant D. 1998, *Linguistic Composition of the Nations of the World, East and Southeast Asia / Composition linguistique des nations du monde, L'Est et le Sud-est asiatique*, vol. 6, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
12. McConnell, Grant D. 2001, 'The expansion of English as a language of science and communication: East and Southeast Asia,' in Ulrich Ammon (ed.), *The Dominance of English as a Language of Science*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 113–136.
13. McConnell, Grant D. and Roberge, Brigitte 1994, *Atlas international de la diffusion de l'anglais et du français: L'Enseignement*, CIRAL A-24, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
14. McConnell, Grant D., et al. 1978–98, *The Written Languages of the World: A Survey of the Degree and Modes of Use / Les Langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation*, 5 volumes, Sainte-Foy Les Presses de l'Université Laval.
15. McConnell, Grant D. and Gendron, Jean-Denis, et al. 1993, *International Atlas of Language Vitality, Western Europe / Atlas international de la vitalité linguistique, L'Europe 'occidentale'* vol. 2, CIRALG-14, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

НАЦІОНАЛЬНА СИТУАЦІЯ: ВЕЛИКА БРИТАНІЯ

Хайвел Джонс, Тереза Тінслі, Філіп Гардінг-Еш

УЕЛЬС

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

Населення Уельсу становить 3 мільйони осіб. За даними перепису, у 2001 році 20,8% (582 000) з них могли спілкуватися валлійською мовою.

Після завоювання Англією в 1282 році за Законом про злуку 1563 року всім, хто користується валлійською мовою, було заборонено обіймати державні посади. До кінця 19 століття більшість населення Уельсу продовжувала спілкуватися валлійською. Активна імміграція, здебільшого з Англії та Ірландії, спричинена промисловою революцією, в поєднанні з буквальним виключенням валлійської після запровадження системи обов'язкової освіти, призвела до зниження чисельності і питомої ваги носіїв валлійської мови і скорочення сфери поширення валлійської. У 2001 році у трьох містах, охоплених дослідженням БМЄ, мешкало 75 000 носіїв валлійської, що становило 12% від загальної чисельності населення.

На початку 20 століття Кардіфф був найбільшим портом-експортером вугілля, й моряки з інших країн світу засновували в ньому, а також у Ньюпорті та Суонсі власні іммігрантські громади. Нещодавні іммігранти прибули з Індійського субконтиненту, а з розширенням ЄС – зі Східної Європи. Станом на 2001 рік, 25% населення народились за межами Уельсу (20% в Англії).

Національну асамблею Уельсу створено у 1999 році. Її законодавчі компетенції спочатку були обмежені питаннями вторинного законодавства у декількох сферах, включаючи освіту. На сьогодні після прийняття Закону про уряд Уельсу 2006 року і референдуму, що відбувся у березні 2011 року, вона має первинну законодавчу владу в багатьох галузях внутрішньої політики.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання англійської, валлійської та іноземних мов розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/або мовної політики. Навчання та викладання валлійської мови для дітей та/або дорослих, що походять з Уельсу, за кордоном не (спів-) фінансується. У Великій Британії підписано і ратифіковано *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин*. Валлійську мову офіційно впроваджено в систему освіти Уельсу відповідно до положень Хартії.

Офіційними загальнобританськими механізмами збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття є аналіз періодично оновлюваних даних муніципальних реєстрів, а також переписи населення та опитування. Ці механізми передбачають визначення представленого в країні спектру національних, Р/М та іммігрантських мов через запитання респондентів про мову, якою вони спілкуються вдома, й основну мову, а також про володіння/рівень володіння базовими мовними навичками, такими як мовлення/розуміння/читання/письмо.

Першим у наші часи законодавчим актом, що стосується статусу валлійської мови, був *валлійський Закон про суди* (1942), який дозволив обмежити використання мови в судах. Валлійський Закон про мову 1967 року гарантував право на більш широке застосування валлійської в судах, а також забезпечив умови щодо її використання в державному управлінні. *Валлійський Закон про мову* 1993 року встановив принцип, відповідно до якого ведення державних справ і відправлення правосуддя в Уельсі повинно здійснюватись англійською і валлійською мовами на рівноправних засадах. Цим актом було започатковано створення *Ради валлійської мови*, якій надані повноваження щодо підтримки і сприяння використанню валлійської мови та законодавчо закріплені повноваження щодо погодження і контролю за впровадженням у державних установах схем застосування валлійської мови. Призначення зазначених Схем валлійської мови полягало у визначенні заходів, що мають вживати державні органи для втілення в життя законодавчо закріпленого

принципу рівності.

Закон про валлійську мову від 2011 року містить декларацію про те, що «валлійська мова має офіційний статус в Уельсі». Він передбачає створення посади *Комісара з питань валлійської мови* і скасування *Ради валлійської мови* (див. підрозділ про перспективні ініціативи нижче).

Британську мову жестів була визнано як окрему мову. Проте щодо неї, так само, як і щодо іноземних чи іммігрантських мов, не існує безпосереднього законодавства, окрім законодавства в галузі освіти. Коли мови, відмінні від валлійської, згадують у законодавстві, яке не стосується освіти, як правило, йдеться про переклад чи перекладацькі заходи.

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	спеціалізована	спеціалізована	повне
Додаткова підтримка ДМ	всі діти	≥ 2 роки	немає	0,5 – 1 день	спеціалізована	спеціалізована	повне

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	Валлійська.
-----------------	-------------

Дошкільна освіта не всюди забезпечується державою; у більшості випадків це робиться за рахунок місцевих добровільних ініціатив. Із метою впровадження валлійськомовних дитячих садків у 1971 році була створена організація, що зараз має назву *Mudiad Meithrin*. Вона налічує понад 550 дитячих садків, що, за оцінками, охоплюють приблизно 17% валлійських дітей дворічного віку. Більше двох третин дітей, які відвідують дитячі садки, це діти з родин, у яких валлійська не є основною мовою. Відвідування дитячого садка зазвичай є їхнім першим знайомством із цією мовою.

Мови у початковій шкільній освіті (іноземні та 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	для всіх	на шкільному 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	поширене	з 1 класу	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи регіональні норми	повне

ВИКЛАДАННЯ

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

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	валлійська
-----------------	------------

Понад 20% учнів початкової школи навчаються валлійською, причому зростання їх частки спостерігається вже протягом багатьох років. Освіта валлійською мовою пропонується на всій території Уельсу. Всі інші учні вивчають валлійську як другу мову. Освіта мовами громад (цей термін у Великій Британії вживається для позначення мов, які у проекті БМС розглядаються як мови іммігрантів) чи іноземними мовами не пропонується. В окремих школах вивчаються іноземні, а також, меншою мірою, іммігрантські мови. Учні з середовища етнічних меншин також надається підтримка у вивченні англійської мови.

МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬСЯ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	для всіх	стандартизований на державному 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	всі діти	чіткі й	поширене	у шкільні	немає	стандартизований	не визна-	повне

мови		послідовні		години		на державному рівні	чено	
ІМ	всі діти	чіткі й послідовні	відсутнє	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	не визначено	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	не визначений	Не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачено	Не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	не визначений	є частиною професійної підготовки

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	валлійська
ІМ	французька, німецька, іспанська: одна з цих мов є обов'язковою

Має місце також зростання частки тих, хто отримує середню освіту валлійською мовою. У 2010/2011 навчальному році 16,7% учнів вивчали валлійську як першу мову (здебільшого у валлійськомовних школах). Усі інші учні вивчали валлійську як другу мову, проте рівень їхньої успішності з цього предмета є досить низьким. Протягом перших трьох років у середній школі всі учні також вивчають принаймні одну іноземну мову. Протягом багатьох років спостерігається зменшення частки учнів, які після досягнення ними 15 років беруть участь у державних іспитах із сучасних іноземних мов: у 2010 році екзамен GCSE (екзамени на здобуття атестату про середню освіту) з сучасних іноземних мов складала 28% учнів порівняно з 50% у 1997 році. Мови громад викладаються спорадично у невеликій кількості середніх шкіл залежно від чисельності учнів, що коливається відповідно до імміграційних

тенденцій. Як і у випадку з системою початкової освіти, учням, які належать до етнічних меншин, надається підтримка з вивчення англійської мови.

МОВИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

Професійно-технічна освіта (у трьох закладах ПТО)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	заклад А	широкий	чіткі й послідовні	--	часткове
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	--	часткове
	заклад С	широкий	чіткі й послідовні	--	часткове
ІМ	заклад А	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	часткове
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	часткове
	заклад С	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	часткове
МІ	заклад А				
	заклад В				
	заклад С	обмежений	узагальнені	--	повне

Вища освіта (у трьох 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, іноземна та Р/М	державна, іноземна та Р/М	всі студенти	державні чи вишівські нормативи	лише іноземні	обов'язкові	факультативні
ВУЗ В	державна, іноземна та Р/М	державна, іноземна та Р/М	обмежені	державні чи вишівські нормативи	лише іноземні	обов'язкові	факультативні

ВУЗ С	державна, іноземна та Р/М	державна, іноземна та Р/М	обмежені	державні чи вишів- ські нор- мативи	лише іно- земні	не пропону- ються	факультативні
------------------	---------------------------------	---------------------------------	----------	--	--------------------	----------------------	---------------

У трьох проаналізованих у рамках дослідження БМЄ містах мешкає переважна більшість іммігрантських громад. Незважаючи на це, попит та забезпечення освіти певною мовою громад є обмеженими. Рівень застосування валлійської як мови навчання в цих секторах є ще більш обмеженим. У системі вищої освіти навчання валлійською, хоча все ще в невеликому обсязі, в основному зосереджено в університетах, що не були охоплені дослідженням, а саме в університетах міст Бангора та Аберистуїта, а також в Уельському університеті Трійці Святого Давида у Кармертені.

У 2009/2010 навчальному році мешканці Європейського Союзу становили 5% загальної чисельності всіх зарахованих до вищих навчальних закладів Уельсу, а інші 13% складали іноземні студенти з країн, що не належать до ЄС. Цій категорії студентів надають значну підтримку у вивченні англійської мови.

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСИ

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми не- державними мо- вами	Програми Р/М мовами поза ме- жами регіону по- ходження	Доступність мов жестів на телеба- ченні
субтитри	субтитри	завжди	інколи

Використання валлійської в аудіовізуальних засобах масової інформації обмежується єдиним валлійськомовним телевізійним каналом S4C (заснованим у 1982 році), а також значною мірою національною валлійською радіо-службою BBC Radio *Cymru* (заснованою у 1977 році).

Інші мови майже не присутні в основних аудіовізуальних засобах масо-

вої інформації, за винятком окремих випадків телевізійної трансляції іноземних фільмів із субтитрами.

Мови в державних установах, суспільному обслуговуванні й місцях загального користування

ІНСТИТУЦІЙНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ НА МІСЬКОМУ РІВНІ (3 МІСТА)

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		Кардіфф Суонсі Ньюпорт				
3-4						
1-2	Кардіфф Суонсі		Кардіфф Суонсі Ньюпорт	Кардіфф Суонсі Ньюпорт	Кардіфф Суонсі Ньюпорт	Кардіфф Суонсі Ньюпорт

ПОСЛУГИ, ЩО ПОВ'ЯЗАНІ ЗІ СПІЛКУВАННЯМ

Пов'язані з усним спілкуванням п'ять послуг, що надаються найбільшою кількістю мов	Пов'язані з писемним спілкуванням п'ять послуг, що надаються найбільшою кількістю мов
Соціальні Юридичні Імміграція та соціальна інтеграція Туризм	Соціальні Туризм = Освіта = Охорона здоров'я

Охорона здоров'я	= Юридичні = Транспорт = Театр
------------------	--------------------------------------

У місцевих та центральних органах влади та їхніх установах наявність Схем валлійської мови, відповідно до *Валлійського Закону про мову* (1993), забезпечує доступність низки послуг валлійською мовою і широке її застосування, наприклад, на вивісках і бланках. Проте, оскільки в центрі уваги дослідження були три міста з низьким порівняно з районами на півночі та заході Уельсу відсотком носіїв валлійської мови, надання послуг валлійською мовою в них є також меншим, ніж це було б у регіонах із більшою часткою носіїв валлійської мови. З іншого боку, оскільки ці міста мають більшу концентрацію іммігрантів, використання послуг перекладу є, напевно, більш поширеним, ніж будь-де в Уельсі.

МОВИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (З 20 КОМПАНІЙ)

ЗАГАЛЬНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ								
	Наявність мовної стратегії	Враховання мовних навичок у кадровій політиці	Забезпечення міжнародної мобільності	Залучення зовнішніх письменних/усних перекладачів	Облік мовних навичок персоналу	Користування мережами мовного навчання	Використання програм/фінансування ЄС	Обізнаність щодо програм/фінансування ЄС
Широко практикується	1	2	2	3	1	0	0	0

		ВНУТРІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ						ЗОВНІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ			
		Партнерство з освітнім сектором	Схеми винагород/заохочення з урахуванням мовних навичок	Впровадження мовної підготовки	Застосування CEFR	Мови, що використовуються у робочому документообігу та внутрішніх мережах	Мови у програмному забезпеченні та веб-програмах	Мови, що використовуються у щорічних бізнес-звітах	Мови, що використовуються у маркетингових матеріалах	Мови, що використовуються у корпоративному брендингу/ідентичності	Мови, що використовуються на веб-сайтах компанії
Англійська	широко практикується	0	1	1	0	20	20	20	20	20	20
Валлійська	широко практикується	0	0	0	0	1	0	0	2	3	2
Інші мови	широко практикується	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3

У містах внутрішнє застосування інших, крім англійської, мов у підприємницькій діяльності є обмеженим, але валлійську певною мірою використовують на вивісках та в рекламних матеріалах.

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

В Уельсі вживають постійних заходів щодо забезпечення рівного ставлення до валлійської та англійської мов. Значний прогрес був досягнутий у галузі шкільної освіти, але в інших галузях ще можна багато чого зробити. Водночас іноземні та іммігрантські мови відносно мало представлені навіть у системі шкільної освіти.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ І ПІЛОТНІ ПРОЕКТИ

У 2011 році було започатковано *Державний коледж валлійської мови* (*The Coleg Cymraeg Cenedlaethol*). Це не просто географічний об'єкт або установа з отримання ступенів. Він працюватиме разом і за допомогою всіх університетів Уельсу задля надання студентам більших можливостей навчання валлійською мовою.

Відповідно до *Закону про валлійську мову* (2011), у квітні 2012 р. буде призначений *Комісар з питань валлійської мови*. Функції Комісара включатимуть упровадження й підтримку використання валлійської, роботу над забезпеченням функціонування валлійської в умовах не менш сприятливих, ніж функціонування англійської мови, аналіз випадків втручання у свободу використання валлійської і проведення розслідувань, пов'язаних із цими питаннями. Комісар повинен керуватися «принципом, згідно з яким мешканці Уельсу мають право здійснювати свою життєдіяльність, користуючись лише валлійською мовою, за умов, якщо вони цього хочуть». Міністри Уельсу (в Національній асамблеї Уельсу) мають ухвалити стратегію, у якій визначено їхні пропозиції щодо впровадження і підтримки застосування валлійської мови. Це також надасть змогу визначити стандарти, обов'язкові для дотримання державними органами. Зазначені стандарти мають замінити поточну систему

Схем валлійської мови. Комісар також контролюватиме виконання зазначених стандартів.

1 березня 2012 року уряд Уельсу оприлюднив свою нову стратегію розвитку валлійської мови.

ШОТЛАНДІЯ

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

Шотландія має населення у 5,22 мільйона осіб, з яких 92 000, або трохи менше 2%, певною мірою володіють гельською мовою. З 2002 року Шотландія стає привабливою для внутрішньої міграції: дані перепису 2001 року виявили наявність 2% етнічних меншин небілої раси, більшість з яких була пакистанського походження, а результати національного опитування учнів свідчать про те, що у 2009 році 4,3% дітей шкільного віку вдома в основному спілкувалися мовою, відмінною від англійської. У цілому було відзначено 138 мов. Цей список очолює польська мова – 0,8% від чисельності учнів, услід за нею, відповідно, йдуть пенджабі, урду, арабська, кантонський діалект китайської, французька та гельська відповідно. 626 учнів були зареєстровані як такі, що вдома спілкуються переважно гельською мовою – трохи менше ніж один учень на 1000. Проте у 2011 році кількість учнів, які здобувають середню освіту гельською мовою або вивчають гельську за допомогою гельської мови викладання, налічувала 4064, що відповідає одному учневі з кожних 180.

У Шотландії вже другий рік поспіль відбувається впровадження нової *Оптимізованої навчальної програми*, яка сповідує комплексний підхід до навчання, яке має відбуватися як цілісний процес, а не як вивчення серії окремих навчальних предметів. Висловлювались побоювання, що цей процес може погіршити ситуацію з вивченням мов, адже як у початковій, так і в середній школі надають перевагу навичкам рахування, письменності, здоров'ю і благополуччю дітей. У результаті Інспекція шкіл Шотландії виступила з рішучою заявою про важливе значення мов у навчальній програмі.

Іммігрантські мови у школах Шотландії зазвичай не пропонують; більший акцент роблять на вивченні дітьми іммігрантів англійської мови.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання англійської, іноземних, Р/М та іммігрантських мов розглядають у відповідних документах мовного законодавства та/або мовної політики Шотландії. Навчання та викладання англійської мови за кордоном для дітей та/або дорослих, які походять з Великої Британії, (спів-) фінансується у Бельгії, Белізі, Брунеї, Канаді, на Кіпрі та Фолклендських островах, а також у Німеччині, Гібралтарі, Італії та Нідерландах. У Великій Британії підписано і ратифіковано *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин*. У Шотландії офіційно визнаними за Хартією Р/М мовами є шотландська та гельська. Гельську мову офіційно впроваджено в регіональну систему освіти відповідно до положень Хартії.

Офіційними загальнобританськими механізмами збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття є аналіз періодично оновлюваних даних муніципальних реєстрів, а також переписи населення та опитування. Ці механізми передбачають визначення існуючого в країні спектру національних, Р/М та іммігрантських мов через запитання респондентів про мову, якою вони спілкуються вдома, й основну мову, а також про володіння/рівень володіння такими базовими мовними навичками англійської, шотландської та гельської, як мовлення/розуміння/читання/письмо.

Закон про гельську мову (2005) вимагав розробки *Національного плану розвитку гельської мови*, і шотландський уряд зобов'язаний усіляко сприяти поліпшенню становища мови, оволодіння нею та її застосування мешканцями регіону. Нещодавно урядом був оприлюднений проект *Національного плану розвитку гельської мови* на 2012-2017 роки, який передбачає розробку навчальних програм із гельською мовою викладання. Відносно сприятливе становище гельської мови порушило питання про становище шотландської мови, яка також, разом із ольстерською шотландською, визнається *Європейською*

хартією регіональних мов або мов меншин. У Доповіді міністерської робочої групи з питань шотландської мови (листопад 2010) урядові Шотландії рекомендовано розробити Політику щодо шотландської мови, завдяки чому Шотландія буде представлена на міжнародному рівні як тримовна держава.

У 2009 році було переглянуто політику стосовно ролі англійської як додаткової мови (EAL) і питання підтримки новоприбулих. Пропонована доповідь рекомендує активніше виявляти і поширювати передовий досвід на рівні місцевих органів влади. Зокрема, йдеться про заохочення новоприбулих та використання вступного і поточного оцінювання; надання можливості новоприбулим дітям і молодим людям використовувати свою рідну мову як засіб навчання; забезпечення цілеспрямованої підготовки персоналу з метою більш ефективного задоволення потреб новоприбулих дітей та молоді.

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 (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НА ЦЬОМУ ЕТАПІ НЕ ПРОПОНУЮТЬ)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Перед-дипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
Р/М мови	підтримка не надається	1 рік	немає	> 1 дня	спеціалізована	немає	повне
ІМ	підтримка не надається	< 1 року	немає	< 0,5 дня	немає	немає	часткове
Додаткова підтримка ДМ	всі діти	1 рік	немає	< 0,5 дня	спеціалізована	спеціалізована	повне

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	гельська
ІМ	китайська, французька, німецька, італійська,

	іспанська: зазвичай, лише у приватному секторі.
--	---

Невелика, але зростаюча кількість дошкільних закладів пропонують підтримку у вивченні іноземних мов, що відбувається в основному в приватному секторі. Водночас, деякі органи місцевої влади також впроваджують вивчення іноземних мов, починаючи з трьох років. Усім дітям із обмеженими досягненнями в англійській мові, у разі потреби, надають додаткову підтримку в її вивченні з боку персоналу, який пройшов спеціальну підготовку з викладання додаткової мови (EAL), а також з боку педагогів загального профілю. Гельську пропонують для вивчення у невеликій кількості дошкільних закладів (що залучають усього приблизно 2000 дітей). Мови іммігрантів пропонують досить рідко.

МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	для всіх	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	чіткі й послідовні	на локальному рівні	з 1 класу	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	шкільні норми	повне
ІМ	всі діти	чіткі й послідовні	на локальному рівні	лише в останніх класах	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	узгоджений з CEFR	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	не передбачена
ІМ	вчителі загально-го профілю	загальна	спеціалізована	неофіційна фінансова підтримка

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	гельська.
ІМ	французька, німецька, іспанська: факультативні.

Раннє вивчення іноземних мов упроваджено в Шотландії вже досить давно (з 1992 року), а до 2005 року практично в усіх шотландських початкових школах викладали іноземну мову. Французька була й залишається панівною мовою (порівняно з іспанською, німецькою, італійською та гельською). Всі учні мають право вивчати хоча б одну іноземну мову, починаючи з кінця навчання у початковій школі, проте це не є обов'язковим. *Оптимізована навчальна програма* встановлює чіткі нормативи щодо викладання іноземних мов (ІМ), за якими на кінець навчання в початковій школі учні мають досягти рівня А1 відповідно до *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами* (CEFR). У більшості випадків вивчення іноземної мови відбувається лише протягом двох останніх років початкової школи: у віці від 10 до 12 років, і на заняття відводиться невелика кількість годин. Останнім часом виникають побоювання, пов'язані з рівнем професійної підготовки вчителів і підтримкою

місцевої влади (у зв'язку зі скороченням фінансування).

Навчання гельської було організовано на принципово інших засадах – за допомогою створюваних (з 1986 року) класів із гельською мовою навчання у початкових школах по всій Шотландії, на додаток до застосування гельської мови навчання в закладах дошкільної освіти у багатьох районах. Доповідь за результатами Королівської інспекції з освіти (НМІЕ) виявила, що гельською мовою в початкових школах навчаються близько 2312 дітей, для переважної більшості яких гельська не є першою (рідною) мовою. У низці початкових шкіл гельську також вивчають як другу мову.

Усім новоприбулим у загальноосвітній школі надають підтримку у вивченні англійської мови до і під час звичайних уроків, а їхні навички регулярно оцінюють і контролюють фахівці з викладання додаткової мови. Мови іммігрантів пропонують для вивчення вкрай рідко.

МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬ)

ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	чіткі й послідовні	перед навчанням у загальноосвітній школі	для всіх	стандартизований на державному 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	чіткі й послідовні	на локальному рівні	у шкільні години	5 – 10	стандартизований на державному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	всі діти	чіткі й послідовні	відсутнє	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	узгоджений з CEFR	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	кваліфіковані вчителі мов	загальна	спеціалізована	Не передбачено	не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи регіональні стандарти	є частиною професійної підготовки

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДО ВИВЧЕННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	гельська.
ІМ	зазвичай, французька, німецька чи іспанська, а також італійська та китайська: одна з цих мов є обов'язковою/факультативною.
МІ	китайська, російська, урду.

Вивчення сучасних мов є невід'ємним складником *Оптимізованої навчальної програми*, і всі діти мають право на вивчення сучасної мови як частини їхньої загальної більш широкої системи освіти (S1-S3). Право це полягає в тому, що учні мають можливість досягти принаймні рівня A2, відповідно до *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами* (CEFR), причому для більшості учнів це право буде реалізоване в рамках широкої системи загальної освіти (S1-S3), а не впродовж старшого етапу навчання (S4-S6). Шотландський уряд має намір проводити таку політику, щоб забезпечити кожній дитині можливість вивчати дві мови на додаток до своєї рідної мови.

Проте нинішня ситуація з викладанням іноземних мов у середній школі

викликає занепокоєння. У той час як в 2001 році практично всі учні вивчали мову до четвертого класу середньої школи, у 2010 року цей показник знизився до 67%. На долю французької припадає приблизно 70% усіх заявок на складання іспиту з іноземних мов, за нею вслід ідуть німецька (приблизно 16%) та іспанська (близько 10%). Незважаючи на загальну тенденцію до зниження, іспанська мова, навпаки, демонструє тенденцію до зростання. На вищих рівнях навчання ситуація є більш стабільною.

У 2011 році більше половини шотландських органів місцевої влади повідомили про наявність принаймні однієї середньої школи, де вивчення мов не є обов'язковим. У такій спосіб школи намагались інтерпретували «право» на вивчення мов як таке, що має реалізовуватись у початковій школі. Тиск на державні витрати дався взнаки на працевлаштуванні *помічників з викладання іноземних мов* у школах (чисельність яких знизилась з 285 у 2005 році до 59 у 2011 році). Це викликало суспільний резонанс з боку іноземних Генеральних консулів і побоювання з приводу майбутньої конкурентоздатності шотландського бізнесу.

У середній школі існує серйозна проблема в забезпеченні безперервності навчання дітей гельської мовою. Її реалізацією займається лише 36 шкіл, причому в основному вони обмежують таке навчання першими двома роками середньої школи.

Шотландську мову не викладають як окремий предмет, але вона є однією з мов, з якими багато дітей приходять до школи. Тому школи заохочуються до використання цієї ситуації, аби запропонувати учням можливість вивчати шотландською деякі навчальні предмети або курси.

Викладання англійської як першої і другої мов здійснюється за чіткою навчальною програмою. Новоприбулим надають додаткову підтримку. Водночас, її впровадження широко варіюється по всій Шотландії. Мови іммігрантів зрідка пропонують дітям у районах із високою концентрацією іммігрантів. Проте задля сприяння інтеграції наголос робиться на вивченні англійської мови.

МОВИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

Професійно-технічна освіта (у трьох закладах ПТО; Р/М та іммігрантські мови не пропонуються)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ІМ	заклад А	широкий	чіткі й послідовні	державні стандарти	повне
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	державні стандарти	повне
	заклад С	широкий	чіткі й послідовні	державні стандарти	часткове

Вища освіта (у трьох 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	лише державна	лише державна	всі студенти	державні чи вишівські нормативи	лише іноземні	обов'язкові	факультативні
ВУЗ В	лише державна	лише державна	обмежені	державні чи вишівські нормативи	лише іноземні	обов'язкові	факультативні
ВУЗ С	лише державна	лише державна	всі студенти	прив'язаний до CEFR	іноземні та іммігранти	обов'язкові	факультативні

Шотландські університети потерпають від значних фінансових труднощів, що викликає побоювання щодо майбутнього філологічних факультетів низки вишів, а також, зокрема, щодо життєздатності менш виучуваних мов. До Парламенту Шотландії були подані петиції щодо забезпечення адресної підтримки «стратегічно важливих і вразливих» мов у такий самий спосіб, як це практикується в Англії.

Останні дані, отримані Шотландським кваліфікаційним управлінням, доводять, що сучасний стан мовної освіти в шотландському секторі післяшкільної освіти перебуває на межі повного краху. Аналіз виявляє, що пошире-

не переконання роботодавців та аналітиків, нібито «англійської мови достатньо», негативно вплинуло на впровадження мовної освіти як у професійно-технічній, так і у вищій освіті.

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	регулярно	регулярно

Радіопрограми пропонують в основному англійською мовою, проте транслюють щоденний гельськомовний контент *Radio nan Gàidheal*, доступний на каналі BBC. Мовлення телевізійних програм в основному здійснюється англійською і гельською, але наявні й передачі сенегальською, гінді, датською і британською мовою жестів. З 2008 року шотландський гельськомовний канал BBC, *BBC Alba*, став доступним на цифровому телебаченні, супутниковому телебаченні та в Інтернеті, з тижневою аудиторією понад 500 000 осіб. Зарубіжні фільми в кінотеатрах і на телебаченні в Шотландії незмінно демонструються мовою оригіналу із субтитрами. Проте радіо й телебачення іноземними та Р/М мовами є доступними, наприклад, завдяки Freeview, Інтернету, супутниковому телебаченню. В усіх досліджуваних містах під час трансляції важливих медійних подій завжди пропонують супровід мовою жестів. У великих містах пропонують газети великою кількістю мов, відмінних від англійської.

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		Глазго Единбург Абердін			Единбург	
3-4						
1-2			Глазго Единбург Абердін	Глазго	Глазго	Глазго Единбург

Послуги, що пов'язані зі спілкуванням

Пов'язані з усним спілкуванням п'ять послуг, що надаються найбільшою кількістю мов	Пов'язані з писемним спілкуванням п'ять послуг, що надаються найбільшою кількістю мов
= Освіта = Аварійно-рятувальні = Охорона здоров'я = Соціальні = Юридичні = Імміграція та соціальна інтеграція	Аварійно-рятувальні Транспорт Імміграція та соціальна інтеграція = Охорона здоров'я = Соціальні = Юридичні

У проаналізованих містах всі служби – поліція, суди, служби охорони здоров'я та місцевого самоврядування – широко використовують послуги письмового й усного перекладу та намагаються надавати письмову та онлайн інформацію різними мовами. Засоби писемного спілкування, як правило, представлені англійською і гельською, а також низкою інших мов. Підтримувані мови залежать від панівних мов громад, у яких відповідні служби здійснюють свої функції. Відповідно до *Національного плану розвитку гель-*

ської мови і Закону про гельську мову (2005) в Единбурзі та Глазго планують підвищувати компетенції своїх співробітників у гельській мові.

МОВИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У шотландських дослідженнях потреб у рівні сформованості необхідних навичок, зазвичай, не вважають відсутність мовних навичок за нагальну проблему. Водночас, глибший аналіз результатів зазначених досліджень виявив, що шотландські роботодавці скоріше намагаються уникнути проблеми недостатнього рівня сформованості мовних навичок, здійснюючи експорт тільки до англومовних країн або до таких країн, де вони можуть легко знайти людей, які володіють англійською мовою. Абсолютно очевидним є те, що найпоширеніші проблеми з організацією експорту внаслідок труднощів у пошуках надійних партнерів за кордоном пов'язані в тому числі з недостатнім рівнем компетенцій в іноземних мовах, тобто ці проблеми дуже часто можна вирішити в суто лінгвістичному вимірі.

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

Дослідження проекту БМЄ підтвердили той факт, що гельська мова має високий рівень політичної підтримки завдяки *Плану розвитку гельської мови*, а також незмінного попиту на організацію гельськомовного навчання з боку батьків школярів. Її статус дуже відрізняється від інших мов, якими спілкуються і користуються в Шотландії. Результати дослідження мов етнічних громад (термін у Великій Британії, яким позначають мови іммігрантів у термінології проекту БМЄ), опубліковані в 2006 році, виявили впровадження вивчення 21 вищезгаданої мови на факультативних заняттях. Відповідного впровадження для решти мов, включаючи шотландську, не відзначено. Найбільш значущим є ступінь упровадження вивчення мови урду, яка, за отриманими даними, вивчається на 42 факультативних курсах, а також певною мірою в основному курсі початкової і середньої школи, зокрема, як сучасна іноземна мова. Незважаючи на те, що питання вивчення іноземних мов почи-

нає поставати на політичному порядку денному, в Шотландії існує нагальна потреба у формуванні громадської думки щодо соціальних, культурних, інтелектуальних та економічних переваг володіння мовами, так само як і потреба в інвестуванні у високоякісну професійну педагогічну підготовку вчителів.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ І ПІЛОТНІ ПРОЕКТИ

Нещодавно шотландський уряд поставив завдання надати можливість кожній дитині в Шотландії вивчати дві мови на додаток до своєї рідної мови (відповідно до Барселонської угоди Європейського Союзу). Він має намір реалізувати цю ідею протягом двох парламентських сесій, у зв'язку з чим була створена робоча група, яка звітуватиме перед міністрами з рекомендаціями в 2012 році.

Група з оптимізації вивчення сучасних мов під головуванням SCILT, *Шотландського національного центру мов*, опублікувала доповідь, у якій чітко визначено місце вивчення сучасних іноземних мов у межах *Оптимізованої навчальної програми*, а також окреслено подальші необхідні шляхи задля забезпечення, розвитку і зміцнення процесу впровадження сучасних мов у Шотландії. Дуже позитивним є визначення для всіх учнів стандартів навчання іноземних мов, відповідно до *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами* (CEFR) Ради Європи. Згідно зі встановленими вимогами на кінець початкової школи учні мають досягти рівня A1, а на кінець перших трьох років навчання на середньому ступені – рівня A2 відповідно.

Шотландський бакалаврат з мов є ще однією цікавою ініціативою, спрямованою на подолання розриву між школою та вишем й забезпечення набуття відповідних навичок, потрібних для забезпечення навчання, повноцінного суспільного життя та працевлаштування.

ПІВНІЧНА ІРЛАНДІЯ

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

Чисельність населення Північної Ірландії становить 1,8 мільйонів осіб. Результати перепису 2001 року виявили 10% населення, які повідомляють про «певне володіння» ірландською, тоді як їхньою розмовною мовою є англійська. Після стабілізації політичної ситуації наприкінці 1990-х років країна починає приваблювати все більшу кількість іммігрантів. За даними перепису 2001 року, найбільш значними мовними групами є китайська, арабська та португальська. Водночас, більш пізня імміграція з країн східного блоку, так званих країн *Accession Eight* (A8) Європейського Союзу, значно розширила присутність польської мови, вслід за якою йде литовська. Наразі для 3% учнів початкової школи рідною є мова, відмінна від англійської, а в такому неоднорідному районі, як Данганнон, чисельність цих учнів сягає 11%.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання англійської, іноземних, Р/М та іммігрантських мов розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/або мовної політики Північної Ірландії. Навчання та викладання англійської мови за кордоном для дітей та/або дорослих, які походять з Великої Британії, (спів-) фінансується у Бельгії, Белізі, Брунеї, Канаді, на Кіпрі та Фолклендських островах, а також у Німеччині, Гібралтарі, Італії та Нідерландах. У Великій Британії підписано і ратифіковано *Європейську хартію регіональних мов або мов менишин*. У Північній Ірландії офіційно визнаними за Хартією Р/М мовами є ірландська та ольстерська шотландська. Ірландську мову офіційно впроваджено у регіональну систему освіти відповідно до положень Хартії.

Офіційними загальнобританськими механізмами збору даних про мовне різноманіття у Північній Ірландії є аналіз періодично оновлюваних даних муніципальних реєстрів, а також переписи населення та опитування. Ці механізми передбачають визначення наявного в країні спектру національ-

них, Р/М та іммігрантських мов через опитування респондентів про основну мову, а також про володіння/рівень володіння базовими мовними навичками, такими як мовлення/розуміння/читання/письмо.

У *Страсноп'ятничній угоді* 1998 року сформульовано принципи поваги і толерантності до мовного різноманіття. «Ірландська мова, ольстерська шотландська і мови різних етнічних меншин» експліцитно вважаються такими, що роблять внесок у «культурне багатство» регіону. *Мовний орган півночі/півдня*, створений 2 грудня 1999 року, що складається з двох окремих агенцій – *Foras na Gaeilge* (Ірландська мовна агенція) і *Tha Boord o Ulstèr-Scotch* (Ольстерсько-шотландська мовна агенція), підтримує ірландську і ольстерську шотландську мови, а також реалізує політичні рішення стосовно цих двох мов, узгоджені міністрами Північно-південної Ради Міністрів (NSMC) Північної Ірландії та Республіки Ірландії. У серпні 2000 року з метою заохочення та сприяння стратегічному розвитку освіти ірландською мовою і забезпечення керівництва та надання консультацій відповідним закладам освіти Департамент освіти Північної Ірландії заснував відповідний спеціалізований орган *Comhairle na Gaelscolaíochta*.

Опубліковані законодавчі вимоги щодо навчання іноземних мов стосуються лише середнього ступеня шкільного навчання (11-14 років). У 2006 році Міністерству освіти доручили розробку *Всеосяжної мовної стратегії Північної Ірландії* «з урахуванням усіх аспектів мов: у системі початкової, середньої, професійно-технічної та вищої освіти, викладання англійської як додаткової мови, мови бізнесу, мови Північної Ірландії, з урахуванням рідних мов іммігрантів, мови жестів, мов для спеціальних потреб». Проте дотепер відомості про створення та реалізацію зазначеної стратегії ще не надходили. З прийняттям рішення щодо впровадження політики *Кожна школа добра* у період з 2005 по 2009 роки було повністю переглянуто механізм надання підтримки у вивченні англійської мови (EAL), а з 1 квітня 2009 року була розгорнута нова програма *Підтримки новоприбулих учнів*. Відповідно до *Європейської хартії регіональних мов або мов меншин* уряд Великої Британії визнає в

Північній Ірландії ірландську і ольстерську шотландську мови.

ДМ: державна мова (-и).

ІМ: іноземні мови.

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

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІНОЗЕМНІ ТА ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НА ЦЬОМУ ЕТАПІ НЕ ПРОПОНУЮТЬ)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Перед-дипломна педагогічна підготовка	Після-дипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
Р/М мови	усі діти	≥ 2 роки	> 10	> 1 дня	спеціалізована	спеціалізована	повне
Додаткова підтримка ДМ	усі діти	≥ 2 роки	немає	0,5 – 1 день	спеціалізована	спеціалізована	повне

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	ірландська.
-----------------	-------------

Діти з обмеженими досягненнями в англійській мові часто отримують додаткову підтримку, а вчителі, які з ними займаються, пройшли відповідну спеціальну підготовку в системі переддипломної та післядипломної освіти. Як правило, в дошкільних закладах не вивчають іноземні мови, але функціонують 44 заклади дошкільної освіти ірландською мовою і принаймні один приватний французько-англійський двомовний дитячий садок.

МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬ) ОРГАНІЗАЦІЯ

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
--	--------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------

Підтримка ДМ	узагальнені	перед навчанням у загальноосвіт- ній школі	для всіх	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	усі діти	чіткі й послідовні	поширене	з 1 класу	у шкільні години	> 10	на шкільному рівні	не визначе-но	повне
ІМ	усі діти	чіткі й послідовні	на локальному рівні	з 1 класу	частково у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	не визначе-но	повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	не передбаче-на
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	не передбаче-на
ІМ	вчителі загаль-ного профі-лю	немає	спеціалізована	немає

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	ірландська.
ІМ	французька, іспанська: факультативні.

З того часу, як за ініціативи батьків поза основною шкільною системою в 1971 році була відкрита перша початкова школа, у якій освіта здійснювалась ірландською мовою, спостерігається поступове поширення Освіти ірла-

ндською мовою (IME). Наразі 1,67% від загальної чисельності учнів відвідує школи з ірландською мовою навчання, або в межах початкових шкіл, у яких викладання здійснюється англійською, функціонують класи освіти ірландською мовою. Їх чисельність зростає з року в рік. До того ж, ірландськомовна освіта підтримується державною політикою.

Незважаючи на позитивну оцінку пілотних проектів, що впроваджувалися в період між 2005 і 2007 роками за участі 21 школи з викладанням в основному французької і в обмеженому обсязі іспанської мови, сучасним мовам не знайшлося місця в новій навчальній програмі початкової освіти Північної Ірландії, яку було переглянуто в 2007 році. За умов відсутності програмних вимог дослідження 2007 року виявило, що 57% опитаних початкових шкіл певною мірою впроваджували викладання іноземних мов, хоча в більш ніж половині випадків це здійснювалось у вигляді позакласного навчання. Нова навчальна програма заохочує викладання іноземних мов у рамках міждисциплінарного викладання, а задля допомоги вчителям у розробці та інтеграції курсів були опубліковані відповідні рекомендації, включаючи он-лайн ресурси з французької, німецької, ірландської та іспанської мов. З 2008 року Міністерство освіти Північної Ірландії фінансувало *Програму підтримки мов у початковій школі*. Відповідно до програми, разом із роботою вчителів-предметників початкової школи у межах наявної системи Key Stage 1 до роботи залучалися позаштатні вчителі іспанської чи ірландської мов (у 2009 році до них приєдналися також учителі польської мови). Ця схема була піддана критиці за винятком французької мови, яка є найбільш поширеною іноземною мовою у середній школі. Станом на 2009 рік 247 шкіл працювало з іспанською мовою і 76 – з ірландською.

Новоприбулим учням надається інтенсивна підтримка у вивченні англійської до і під час навчання в школі. До того ж, останнім часом докладалися значні зусилля для забезпечення Підтримки англійської мови як додаткової (EAL), адже до Північної Ірландії приїжджає все більша кількість іммігрантів. Мови іммігрантів, за винятком польської (інколи), не пропонуються.

МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ (ІММІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬ)

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)	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	усі діти	узагальнені	на локальному рівні	у шкільні години	> 10	стандартизований на державному рівні	державні чи регіональні норми	Повне
ІМ	усі діти	узагальнені	відсутнє	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	не визначено	Повне

ВИКЛАДАННЯ

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	не визначений	Не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	Не передбачено	Не передбачена
ІМ	вчителі загального профілю	спеціалізована	спеціалізована	державні чи регіональні стандарти	Неофіційна фінансова підтримка

МОВИ, ЩО ЇХ ПРОПОНУЮТЬ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Р/М мови	ірландська.
ІМ	французька, німецька, іспанська.

одна з цих мов є обов'язковою.

Ситуація з викладанням сучасних іноземних мов у середній школі в Північній Ірландії різко погіршилася, адже в рамках реформи навчальної програми 2007 року вивчення іноземних мов стало факультативним після закінчення трьох років навчання на середньому ступені. Це призвело до 19%-го падіння чисельності тих, хто складає іспит GCSE з іноземних мов упродовж трьох років. Найбільше це позначилося на французькій мові, яка є найбільш виучуваною в регіоні. Наразі другою найбільш поширеною сучасною іноземною мовою, що викладається в середній школі, є іспанська, якій вдається утримувати свої позиції. Водночас, вивчення німецької мови знизилось. У початкових класах середнього ступеня багато шкіл вимагають від учнів вивчення двох мов.

До введення у 1989 році *Навчальної програми Північної Ірландії* ірландська була другою найбільш поширеною мовою після французької, незважаючи на те, що її викладали лише в школах католицького сектора. Вона утримувала однакові показники чисельності кандидатів на складання іспиту GCSE до 2002 року. Потім цю мову було виключено зі списку обов'язкових мовних шкільних предметів, відповідно до зазначеної Навчальної програми Північної Ірландії. Проте, починаючи з 2006 року, її статус було відновлено. У 1993 році задля задоволення потреб відносно невеликої кількості учнів, які закінчили навчання в початковій школі і навчаються ірландською мовою, був введений екзамен GCSE ірландською мовою (*Gaeilge*). Освіта ірландською мовою стикається з труднощами більше на середньому, ніж на початковому етапі, через брак учителів, спроможних викладати інші навчальні дисципліни ірландською мовою. У системі ірландськомовної освіти навчаються не більше 0,5% усіх учнів.

Чисельність тих, хто вивчає мови у віці 16-18 років, лишається більш сталою, проте їх кількість знижується пропорційно до загальної тенденції.

Тенденція є такою: французька значно знижується; німецька – меншою мірою; іспанська все ще набирає оберти; ірландська тримає рівновагу.

Новоприбулі учні отримують додаткову підтримку з англійської до початку і під час навчання в школі. Перед початком навчання в середній школі не проводиться контрольне тестування рівня володіння англійською мовою. Проте рівень сформованості навичок регулярно перевіряється за допомогою стандартних інструментів, що відповідають віковим особливостям цієї категорії учнів. Як і у випадку з початковою освітою, останнім часом докладаються зусилля задля забезпечення підтримки англійської мови, адже до Північної Ірландії приїжджає все більша кількість іммігрантів. Мови іммігрантів не пропонуються.

МОВИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА (У ТРЬОХ ЗАКЛАДАХ ПТО; ІМ-МІГРАНТСЬКІ МОВИ НЕ ПРОПОНУЮТЬ)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	заклад А	обмежений	чіткі й послідовні	--	часткове
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	--	часткове
	заклад С	обмежений	чіткі й послідовні	--	немає
ІМ	заклад А	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	часткове
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	державні стандарти	часткове
	заклад С	широкий	чіткі й послідовні	державні стандарти	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	лише держа-	лише	всі студен-	державні	лише іно-	обов'язкові	факультативні

A	вна	державна	ти	чи вишів- ські нор- мативи	земні		
ВУЗ В	лише держа- вна	лише державна	всі студен- ти	державні чи вишів- ські нор- мативи	іноземні та іммігранти	обов'язкові	факультативні

Загалом, і це є характерною рисою для Великої Британії, вивчення іноземних мов у системі професійно-технічної освіти представлено в невеликому обсязі. Обидва університети Північної Ірландії (Королівський університет Белфаста і Університет Ольстера) пропонують вивчення мов у поєднанні з оволодінням іншими спеціальностями, так само, як і навчальні курси з іноземних мов, які викладаються в школі. Водночас Королівський університет Белфаста припинив роботу факультету німецької мови в 2009 році, що є відображенням скрутного становища в галузі мовного навчання у вишах, яке відчувається по всій Великій Британії. Північній Ірландії ще далеко до того, щоб бути самодостатньою в підготовці філологів-мовників, які, ймовірно, будуть найбільш потрібними у сфері бізнесу в майбутньому, зокрема знавців азійських, а також більш широкого кола європейських мов.

Мови в аудіовізуальних засобах масової інформації та пресі (лише в місті Белфасті)

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми недержавними мовами	Програми Р/М мовами поза межами регіо- ну походження	Доступність мов жестів на телебаченні
субтитри	субтитри	регулярно	регулярно

Радіопрограми пропонують переважно англійською мовою. Окрім того, кілька годин на тиждень ведеться мовлення ірландською і кілька хвилин на тиждень – кантонським діалектом китайської. Телевізійні програми здебільшого транслюють англійською мовою, проте є окремі програми ірландською, шотландською гелльською, французькою та ольстерською шотландською мовами. Проте поняття «канали наземного ефірного телебачення» стає застарі-

лим в епоху цифрових технологій з наявним телебаченням іноземною мовою і радіоканалами, широко доступними через Freeview, в Інтернеті та завдяки супутниковому зв'язку. Під час трансляції важливих інформаційних подій регулярно пропонують сурдопереклад мовою жестів. Преса іноземною мовою не завжди доступна в друкованому вигляді, але широко пропонується в цифровому форматі.

МОВИ В ДЕРЖАВНИХ УСТАНОВАХ, СУСПІЛЬНОМУ ОБСЛУГОВУВАННІ Й МІСЦЯХ ЗАГАЛЬНОГО КОРИСТУВАННЯ

Інституційні мовні стратегії в місті Белфасті

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		Белфаст			Белфаст	
3-4						
1-2				Белфаст		

Послуги, що пов'язані зі спілкуванням

Пов'язані з усним спілкуванням п'ять послуг, що надають найбільшою кількістю мов	Пов'язані з писемним спілкуванням п'ять послуг, що надають найбільшою кількістю мов
= Політичні дебати й прийняття рішень = Аварійно-рятувальні = Охорона здоров'я = Соціальні = Юридичні = Імміграція та соціальна інтеграція = Туризм	Аварійно-рятувальні Охорона здоров'я Соціальні Імміграція та соціальна інтеграція = Транспорт = Туризм

Страснон'ятнична угода разом із недавньою хвилею імміграції підвищили обізнаність з мовними проблемами у суспільному житті й усвідомлення необхідності усного та письмового перекладу на державній службі. Відповідно до наших досліджень у межах проекту БМЄ, багато державних органів у Белфасті надають інформацію не лише ірландською, а й, меншою мірою, ольстерською шотландською, а також польською, литовською, португальською, словацькою, кантонською та арабською. Підтримувані мови залежать від домінуючих мов громад, у яких відповідні служби здійснюють свої функції.

МОВИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Незважаючи на те, що ця галузь не досліджувалась у межах проекту Багатомовна Європа в цьому регіоні, спільним для інших частин Великої Британії і для Північної Ірландії є відсутність обізнаності роботодавців з мовним питанням. Проте поліпшення мовних навичок надасть підтримку економіці Північної Ірландії у подоланні широкого кола проблем, від збільшення експорту до розвитку туризму і залучення іноземних інвестицій.

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

Останнє десятиліття стало свідком надзвичайних змін у Північній Ірландії. З країни еміграції і конфліктів наприкінці 20 століття вона перетворилася на мирну країну, більше пов'язану з глобальним зростанням у сфері туризму, низьковартісних повітряних подорожей та імміграції. Хоча, ймовірно, з усіх чотирьох націй Великої Британії вона є найменш лінгвістично різноманітною; історія Північної Ірландії робить її чутливою до проблем мови і культури, а заходи, вжиті дотепер, мають інклюзивний характер. Проте, як свідчать результати дослідження БМЄ, Північна Ірландія має слабкий профіль стосовно вивчення іноземних мов і потребує більше уваги до цієї проблеми на всіх рівнях системи освіти.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ І ПІЛОТНІ ПРОЕКТИ

Запропонована *Мовна стратегія для Північної Ірландії*, яку важко виробили в результаті більш ніж п'яти років консультацій і дискусій з політиками, покликана забезпечити оцінку потреб та плану дій з усього спектру мов в освіті, підприємницькій діяльності та суспільному житті, а також має відкрити можливості для подальшого цілеспрямованого розвитку.

У Північній Ірландії є деякі обнадійливі позитивні приклади у сфері педагогічної підготовки вчителів мови. Зокрема, позитивним досягненням Коледжу університету Странміліс стало запровадження факультативного модуля з раннього навчання мов, який наразі став невід'ємним складником курсу з підготовки бакалавра. У відповідь на підвищений попит у спеціалізованій підготовці вчителів для сектора освіти ірландською мовою у середній школі такі виші, як Коледж університету Св. Марії, Королівський університет Белфаста та Університет Ольстера розпочали співробітництво, щоб запропонувати однорічний курс PGCE для студентів, зацікавлених у підготовці до професії вчителя в системі освіти ірландською мовою у середній школі. До квоти прийому студентів в обох університетах були включені додаткові місця, зокрема для тих абітурієнтів, що виявили бажання викладати в системі освіти ірландською мовою в середній школі. Після закінчення курсу навчання на додаток до їхньої PGCE кваліфікації такі студенти отримають Сертифікат білінгвальної освіти Коледжу університету Св. Марії.

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В ІРЛАНДІЇ

Myiric O'Laun

ВСТУП

Незважаючи на те, що Ірландія є майже англомовною, певну частину її населення (3% за поточними оцінками) складають корінні збалансовані білінгви, які розмовляють ірландською (гельською) та англійською мовами й мешкають переважно у Гелтахтах/Gaeltachtaí (ірландськомовних районах). Ще 10% населення можна описати як збалансованих вторинних білінгвів, яких наразі визначають як новітніх носіїв гельської, що мешкають переважно за межами ірландськомовних спільнот (детальні статистичні відомості щодо застосування ірландської див. у Звіті про проведення Національного перепису населення в 2002 році на веб-сайті www.cso.ie). З історичних причин, що розглянуто нижче, ірландська мова зафіксована в конституції як перша офіційна та національна мова, а англійській відводиться роль другої офіційної мови.

Соціолінгвістична ситуація з ірландською мовою вже зазнала вичерпного розгляду та аналізу в багатьох інших працях (Ó hUallacháin, 1994; Ó Laoire, 1996; Ó Riagáin, 1997), тому ми не будемо вдаватися до довгих обговорень відповідних фактів, переказуючи те, що вже було сказано раніше.

Ірландська належить до кельтської групи індоєвропейської родини, яка, за оцінками істориків, була привнесеною до Ірландії в період між 500 та 300 роками до н. е. під час вторгнення на ці території кельтських племен (Ó Siadhail, 1989: 1). Наприкінці XI ст. н. е. ірландська вже була головною мовою в Ірландії та Шотландії. Незважаючи на певний вплив з боку французької та англійської, який мав місце за часів англо-нормандських вторгнень та колонізації в XII та XIII ст. (Risk, 1968; Picard, 2003), ірландськомовна Ірландія зберігала свою ідентичність та культурні традиції аж до її захоплення Тюдорами в XVII ст. Це захоплення супроводжувалося позбавленням місцевої аристократії їхніх володінь та майна й ліквідацією місцевих суспільних,

політичних та культурних інституцій. Після того як місцеві культурні інституції припинили своє існування, почалася поступова англізація ірландськомовних середніх класів. Мовний зсув у бік англійської відбувався швидко протягом перших десятиліть після Великого голоду 1845 – 1858 рр. Відсоткові частини носіїв ірландської (5,33%) після голоду лишаються практично незмінними й досі, вказуючи на те, що розмір ірландськомовної спільноти майже не зазнав змін із тих часів. Ці відсотки також характеризують територіальний відступ цієї спільноти, адже Гелтахти розсіяні по невеличких окремих районах переважно вздовж західного узбережжя (див. рис. 1.1).



Рисунок 1.1 Мапа із зазначенням розташування Гелтахтів станом на 2005 р.

Після проголошення незалежності в 1922 році було затверджено низку ініціатив державного планування, що впроваджували головним чином подвійну політику збереження та відновлення, тобто збереження розмовної (усної) мови у гелтахтах та її відновлення чи відродження за рахунок зворотної

зміни мови в усіх інших регіонах. Останнє, зокрема, передбачало повернення мови шляхом упровадження її застосування в галузях, із яких її було вилучено, починаючи з XVII ст. (Ó Laoire, 2005, готується до виходу). Освітній системі відводили роль головного інституційного засобу в досягненні цієї зміни. Система освіти стала наріжним каменем руху з відновлення та відродження ірландської мови в англomовних регіонах. Фактично, вся політика планування мовного відродження в цьому контексті майже цілковито покладалася на засоби освіти, зокрема школи. Мета уряду щодо негайного впровадження ірландської як головного предмета навчальної програми, просто кажучи, полягала в поступовому заміщенні англійської мови ірландською як єдиною мовою викладання всіх предметів (Ó Buachalla, 1984; 1988; Ó Domhnalláin, 1977). Це означало, що ірландська в системі початкової та середньої освіти ставала тим, що Флінн (Flynn, 1993: 79) визначив як «навчальний предмет політичного значення», тобто предмет, який викладається з метою сприяння реалізації планів уряду щодо посилення ірландськомовної ідентичності задля її збереження на благо нації.

Лідери сепаратистського руху «Ірландія для ірландців» (Ó Laoire, 1999) пропагували точку зору, що ірландська, споконвічна мова країни, мова пращурів, є найбільш визначальною ознакою ірландської етнічності. До того ж, зверталася увага, що мова значною мірою зберігається в сільських районах Ірландії, перебуваючи осторонь від процесів розвитку урбаністичної свідомості, що відбувалися протягом 1960-х, 1970-х та 1980-х рр. Цей досить поширений традиціоналістський погляд і дав поштовх для розпочатого руху відродження.

Подвійна політика відновлення переважно засобами системи освіти й збереження мови в її розмовному варіанті в гелтахтах із часом зазнала значних змін, адже її реалізація потребувала досить рішучих заходів, які не завжди проходили однаково успішно. Загальним результатом реалізації цих планів щодо підвищення статусу й упровадження використання мови стало зростання частини носіїв ірландської за межами гелтахтів та зменшення кіль-

кості місцевих, що володіють ірландською та користуються нею в ірландськомовних регіонах. У такому випадку обговорення результатів із погляду зростання та зменшення є надмірно спрощеним підходом, що не враховує та навіть маскує важливі територіальні та суспільні зміни, які наразі визначають сутність та склад ірландськомовної спільноти. Соціополітична контекстуалізація зусиль, спрямованих на збереження та відновлення ірландської мови й подолання наявної переваги англійської, сприяла консолідації суспільства й загальнонаціональному обговоренню питань мовного планування в Ірландії.

Починаючи з середини 1970-х рр., проведено низку досліджень, результати яких незмінно демонстрували сприятливе ставлення до використання ірландської та впровадження її в систему освіти в більшості респондентів; до того ж, що є надзвичайно важливим, 65%+ населення вважає ірландську мову невід'ємним чинником збереження власної унікальної культурної ідентичності.

Поточний стан мови дає певні підстави для поміркованого оптимізму щодо її виживання в XXI ст. Протягом останніх десятиліть відбулася зміна пріоритетів: від відновлення мови до її виживання в новому тисячолітті (Ó hÉallaithe, 2004). Поява в ефірі ірландськомовного каналу ТБ, TG4 у 1997 р. (Watson, 2003) сприяла омолодженню, створенню нового образу мови, зокрема, серед молоді. Наприклад, понад 270000 (6,75%) осіб тиждень за тижнем переглядають «Ros na Rún» («Місто таємниць»), популярну «мільну оперу» виробництва каналу TG4. У 2003 році був підписаний та набув чинності Акт про офіційні мови. Цей документ є першим законодавчим актом, що створює нормативно-правову базу для здійснення обслуговування та надання будь-яких державних та приватних послуг ірландською мовою. Між тим, певне занепокоєння щодо остаточного виживання мови залишається актуальним. Навіть не вдаючись до полеміки навколо інтерпретації результатів перепису та опитувань носіїв ірландської мови, можна зазначити, що той факт, що до відсоткових показників носіїв мови включають учнів шкіл, уже сам по собі свідчить про хитку й ненадійну позицію ірландського білінгвізму.

Незважаючи на певні позитивні зміни на користь ірландської мови, що відбулися внаслідок мовного планування й впровадження національної мови в освіті, не можна гарантувати ані відтворення білінгвістичної моделі спілкування в приватній сфері, ані наслідування мови наступними поколіннями. Абсолютно очевидно, що сприятливі установки щодо мови не створюють відповідної мотивації, необхідної для активного її застосування, не гарантують добровільні усвідомлені рішення про зміну мови безпосередньо у приватному житті, у себе вдома.

Незважаючи на позитивні установки щодо мови, заклики індивідів, родин та добровільних організацій, що беруть участь у русі відродження мови, домашній білінгвізм наразі не здобув належної підтримки та поширення. На сучасному етапі оперативне реагування державних органів чи групи лобістів на випадки мовного тиску свідчить про принципово новий рівень центральної відповідальності. У цьому контексті держава може досягти більшого успіху, співпрацюючи з громадянськими об'єднаннями та рухами, замість того, щоб їм протистояти. Мовам національних меншин зовсім нещодавно було надано законний статус із впровадженням їхнього використання в суспільних установах (травень 2001 р.), й саме рішення місцевих органів управління щодо мовного планування матиме вирішальний вплив на подальший розвиток цих мов (Kaplan & Baldauf, 1997).

Нещодавно була висловлена думка, що єдиними дійсно білінгвальними районами є гелтахи (Ó hÉallaithe, 2004), й концепція відродження мови поза межами гелтахтів є ілюзорною. У цьому сенсі ця мова, як і домашні мови нових іммігрантів, із часом виконуватиме суто символічну, ритуальну функцію і, отже, може бути збереженою в довгостроковій перспективі. Рушійною силою майбутнього статусного планування може стати передусім «екологічне» бажання зберегти за ірландською мовою важливе місце в мовному різноманітті полікультурної Ірландії. Тому в ширшому глобальному контексті зусилля щодо мовного відродження, спрямовані на захист мовних прав і формування гуманістичної моделі розвитку людини, надалі мають більше шансів

на реалізацію в контексті глобалізації, ніж на засадах національної держави (Wright, 2004); отже, питання відновлення ідентичності та мотивації (Ager, 2001) визначатимуть мовне планування ірландської мови в цьому контексті, що змінюється, на багато років поспіль.

ІРЛАНДСЬКА СИСТЕМА ОСВІТИ

Загальна відповідальність за більшість аспектів системи освіти лежить на Міністерстві освіти та науки. Початкова освіта передбачає вісім років навчання, протягом яких англійську та ірландську мови вивчають як основні предмети навчальної програми. Характерною рисою початкової та середньої освіти в Ірландії є те, що шкільна програма може викладатися двома мовами, ірландською та англійською. Вибір мови викладання варіюється залежно від місця проживання, мовних навичок, історико-культурної приналежності й культурологічних поглядів батьків та громади (Ó Murchú, 2001).

За мовою викладання в межах освітньої системи можна виділити три основні типи шкіл на рівні початкової та середньої освіти:

- (1) школи з англійською мовою викладання;
- (2) школи з ірландською мовою викладання в англійськомовних районах країни, так звані *Gaelscoileanna* (загальноірландські школи);
- (3) школи в гелтахтах з ірландською мовою викладання.

За таких умов неминуче виникають певні питання, що ускладнюють процес викладання та вивчення мов й розробку відповідних навчальних програм.

Нову редакцію програми вивчення ірландської мови як M2 було впроваджено в середніх та початкових школах Ірландії в 1990-х та 2000-х рр. відповідно. Цю програму було розроблено на основі нових концепцій розвитку мовних навичок, що позначилося на структурі нових курсів та матеріалів, які мали усунути недоліки, що призвели до незадовільних результатів функціонування тодішньої чинної програми. Застосування традиційного граматико-перекладного методу, що став синонімом прямого, безпосереднього методу,

було характерне для системи викладання ірландської мови протягом багатьох років. У 1970-х рр. ці методи було витіснено аудіолінгвальною методикою викладання, заснованою на структуралістських та біхевіористських підходах. Ірландські навчальні програми часто піддавали критиці ще на початку 1980-х рр. Зокрема, цілі, що ставилися в межах курсів вивчення ірландської мови, уважали непереконливими й відірваними від реальності за відсутності чітко диференційованих завдань. На всіх етапах шкільного навчання від учнів очікували вільного володіння мовою. До того ж, певна занепокоєність висловлювалася у зв'язку з погіршенням стандарту володіння ірландською мовою, зумовленим надмірною увагою до літератури в межах навчальної програми й незадовільними методиками викладання, яким сприяла недосконала екзаменаційна система (СЕВ, 1985). Причиною незадоволення стала також надмірна перевага в навчальному процесі читання та письма. Звучали заяви про те, що учні та вчителі «розчаровані» навчальною програмою, що не сприяє розвитку усної компетенції (СЕВ, 1985: 29).

Унаслідок цього у 1980-ті та 1990-ті рр. освітня система спрямувала всі зусилля переважно на реформування навчальних програм таким чином, щоб мова стала більш доступною й актуальною для всіх учнів, а також задля зниження показників неуспішності. Це відчуття тривоги за подальший розвиток і необхідність забезпечити доступність мови та потребу в ній спонукали Національну раду з питань розробки навчальних програм та оцінювання (NCCA) до вживання рішучих заходів щодо запровадження комунікативно-спрямованих методик у навчальних програмах початкової та середньої освіти. До складу ірландськомовних спільнот (Pobal na Gaeilge) входять як територіальні громади, гелтахти (ірландськомовні регіони), так і зростаюча кількість мереж носіїв ірландської мови поза межами цих регіонів. На відміну від гелтахтів, де особи, які вивчають ірландську мову, мають додаткові механізми підтримки й закріплення власних навичок володіння мовою шляхом повсякденного її застосування у відповідному суспільному оточенні, для тих, хто вивчає ірландську як M2 за межами гелтахтів, школа, вочевидь, є єдиним

джерелом вивчення мови й розвитку міжмовної компетенції. До того ж, вивчення ірландської в школі нерідко зовсім не підкріплене інтеграцією в мовне середовище. Ірландськомовні осередки за межами гелтахтів ніколи не були достатньо численними для формування мовних громад, які можна було б чітко ідентифікувати як такі чи навіть просто знайти.

Зміну методики викладання мови на комунікативну, що мала сприяти розвиткові білінгвізму, було здійснено, проте це не сприяло значному збільшенню потенціалу розвитку білінгвізму в англomовних регіонах (Ó Laoire, 2005). Упровадження комунікативно орієнтованої навчальної програми передбачало перехід від «шкільної ірландської» до повсякденної ірландської мови. Під терміном «шкільна ірландська» розуміють певний тип скороченої та надмірно спрощеної мови, що має небагато спільного з ірландською, якою користуються в повсякденному житті. Попри все, саме цей тип ірландської мови трапляється в більшості ситуацій її застосування поза межами гелтахтів. Під час упровадження нової програми із застосуванням комунікативного типу викладання, напевно, була надія на те, що після закінчення курсу середньої освіти учні хоча б частково навчатися спілкуватися повсякденною ірландською мовою, що, у свою чергу, супроводжуватиметься поширенням білінгвізму за межами гелтахтів. Утім, жодних доказів, що це таки відбувається, не отримано.

Вивчення третьої мови зазвичай не входить до програм початкової освіти. Водночас за нещодавно ініційованою експериментальною ініціативою в школах початкового рівня розпочато викладання інших європейських мов (переважно французької, німецької, італійської та іспанської). Ініціатива 1997 р. із викладання інших європейських мов, окрім ірландської та англійської, у початковій школі була першою офіційною спробою, здійсненою Міністерством освіти та науки з метою запровадження МЗ у навчальний процес на цьому рівні. У дослідженнях, проведених протягом 1990-х рр. (наприклад, Singleton, 1992), зверталася увага на те, що викладання другої мови слід починати не раніше, ніж після створення матеріальних, соціальних та освітніх

умов, які сприятимуть позитивному, приємному й безпечному досвіду навчання. Окрім наголошення на метамовних, когнітивних, освітніх та культурних перевагах вивчення іноземної мови в початковій школі, було висловлено сподівання щодо усунення очевидної нерівності можливостей у системі, де лише меншість учнів початкової школи могли користуватися перевагами впровадження МЗ, адже така можливість найчастіше залежала від спроможності заплатити за це. Результати дослідження, проведеного в 1991 році Ірландською спілкою вчителів початкової школи (INTO), засвідчили, що 23,8% усіх початкових шкіл пропонували викладання МЗ на «приватних» умовах, а саме навчання в більшості випадків (65,6%) здійснювалось у позашкільний час на платній основі. У 1997 р. із 1300 заявлених було одібрано 270 початкових шкіл для участі в так званому пілотному проекті впровадження сучасних іноземних мов у початкових школах. В інтересах мовної диверсифікації школам було надано можливість обирати між викладанням італійської, іспанської, німецької чи французької 1,5 години/тиждень. Зареєстроване також стійке зростання кількості шкіл, які беруть участь у проекті, що наразі називають ініціативою. У 2001 році в цьому проекті брали участь 299 шкіл із зростанням цієї кількості до 377 шкіл у поточному навчальному році (2003); 53 школи (14,5%) пропонували вивчення іспанської, 91 школа (24,1%) – німецької, й 0,4% – італійської, тоді як французьку викладали в більшості шкіл, 216 (57,3%). Педагогічна реалізація цієї ініціативи наразі здійснюється із застосуванням міжпредметного підходу, що передбачає виконання низки навчально-викладацьких завдань у межах кожного окремого міжпредметного заняття (Furlong & Moran, 2001). Нещодавно опубліковано звіт за результатами оцінки ефективності цього пілотного проекту протягом двох років (Harris & Conway, 2003), й NCCA на основі цього звіту аналізуватиме практичну можливість і доцільність упровадження МЗ у початковій освіті на загальнонаціональному рівні.

Таблиця 1 Тривалість вивчення мов в ірландській системі освіти

	Годин у початковій школі	Годин у середній школі	Загальна кількість годин
Англійська, 13 років	1480	648	2128
Ірландська, 13 років	1480	648	2128
Інші мови, 3 – 5 років		377	377

На рівні середньої освіти учні продовжували вивчати ірландську та англійську, а також зазвичай одну чи дві інші європейські мови протягом наступних трьох-п'яти років. Отже, тривалість вивчення мов в освітньому контексті відповідає показникам, наведеним у таблиці 1.

Водночас мовою викладання в усіх випадках, за винятком ірландськомовних шкіл, є англійська. Загалом відсоток студентів, які вивчають різні мови, зафіксований у статистичних відомостях як академічна успішність учнів (за результатами екзаменів), які щороку публікуються Міністерством освіти та науки. Зокрема, з розподілом учнів за мовою, яку вивчають (у вигляді відсоткових частин від усієї групи екзаменованих), можна ознайомитися за результатами іспитів із мовної компетенції, що їх складали для отримання Сертифікату неповної середньої освіти в 2001 р. після трьох років навчання в середній школі (табл. 2). Ці цифри демонструють, що більшість учнів на етапі неповної середньої освіти вивчали М2 та М3.

Ситуація за результатами випускних іспитів для отримання Свідоцтва про повну середню освіту протягом наступних двох років навчання в середній школі, від яких значною мірою залежить можливість вступу до вищого навчального закладу, охарактеризована в табл. 3. Не враховуючи незначного зменшення кількості тих, хто складав іспити з М3, відповідні відсоткові показники залишаються стабільними й свідчать про загальну перевагу французької

зької мови, що може бути так само чи навіть переважно зумовлена доступністю цієї дисципліни й традицією її викладання в школах, ніж безпосередньо свідомим вибором учнів. Цікавою особливістю іспитів того року було те, що 0,25% учнів складали іспити з арабської, а екзаменовані кількістю до 10 навіть із нідерландської, португальської, шведської, японської, фінської та івриту. У Міністерстві освіти та науки шляхом упровадження останньої ініціативи намагалися сприяти більшій диверсифікації вибору іноземних мов у межах освітніх програм.

Таблиця 2 Відсоткові частини учнів, які вивчають мови, за результатами іспитів на отримання Сертифікату неповної середньої освіти, рік 2001

N = 60124 учнів
69,4% французька
21,6% німецька
3,1% іспанська
1,27% італійська
92,9% ірландська
98,9% англійська

Таблиця 3 Відсоткові частини учнів, які вивчають мови, за результатами іспитів на отримання Свідоцтва про повну середню освіту, рік 2001

N = 51935 учнів
65% французька
18% німецька

2,9% іспанська
0,27% італійська
97,8% ірландська

ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ УСТАНОВОК

У 1972 р., за часів, коли питання, пов'язані із розширенням білінгвізму, розглядалися на рівні державної політики, було створено Комісію з досліджень установок щодо ірландської мови – CILAR (Ó Murchú, 1970). Метою роботи CILAR було вивчення та аналіз установок щодо ірландської мови та зусиль, спрямованих на її відновлення як загального засобу комунікації. По-друге, у цьому комітеті прагнули дослідити ступінь суспільної підтримки політичних заходів, що мають бути розробленими задля відновлення ірландської мови як загального засобу комунікації. Тоді було проведено першу широкомасштабну систематичну оцінку суспільних установок щодо ірландської мови. Окрім збору даних щодо мовних установок, у цьому дослідженні також здійснювався аналіз мовної компетенції та рівня використання мови серед населення з окремим вивченням мовних установок у гелтахтах. Із моменту публікації заключного звіту в 1975 році й до сьогодні проведено відносно велику кількість макросоціолінгвістичних й мікролінгвістичних досліджень ситуації з ірландською мовою.

Подібні дослідження, доповнені деякими новими питаннями, проводили повторно на початку 1980-х та 1990-х років, у межах загального підходу до регулярного моніторингу динаміки мовних установок та поведінки.

Стосовно установок, результати досліджень показали, що пересічні громадяни надають важливого значення символічній ролі ірландської мови як ознаки етнічної належності, а також визнають її культурну цінність як таку.

У кожному з цих досліджень більшість опитуваних, хоча й далеко не переважна (1973: 72%; 1983: 73%; 1993: 66%), були солідарні в тому, що жод-

ний справжній ірландець не може бути противником відродження мови. Десь 70% респондентів заявляли, що вони за ірландсько-англійський білінгвізм, і приблизно така сама кількість осіб повідомляли, що вони також за розвиток своєї рідної мови. Водночас були зазначені помітні відмінності в установках. В осіб, які проживають у гелтахтах чи гельськомовних регіонах, установки були більш сприятливими, ніж у більшості мешканців англійськомовних районів Ірландії. Результати досліджень, проведених у 1983 та 1993 роках, продемонстрували, що за 20 років загальна картина установок майже не змінилась. Дані, отримані в 1993 р., свідчили про відчутні зміни в напрямі більш позитивної позиції з деяких питань.

Утім, кореляція між сприятливими мовними установками та використанням мови лишається низькою, тобто позитивні установки не обов'язково супроводжуються підвищенням рівня використання мови. Для більш точної оцінки й прогнозування використання мов необхідно враховувати контекстуальні особливості оточення, суспільні тиски й загальноприйняті відносини та норми поведінки, не покладаючись лише на дані щодо заявлених установок.

У цьому дослідженні установок ірландських студентів щодо ірландської мови та МЗ, яку вони вивчали, ми дотримувались загальнонаціонального контексту в тому сенсі, як він описаний вище.

ДОСЛІДЖЕННЯ В ІРЛАНДІЇ

ВИБІРКА

У дослідженні брали участь 120 студентів, які навчалися на першому курсі коледжів за спеціальностями, пов'язаними з педагогікою та гуманітарними науками. Середній вік учасників складав 19 років та 2 місяці, і переважна більшість із них (92,8%) належали до вікової групи від 17 до 21 року. Більшість студентів були жінками (73,5%). Носії англійської та ірландської мов у межах вибірки були розподілені у співвідношенні 4:1 відповідно (рис. 7.2). П'ята частина всіх учасників указали, що їх М1 є ірландська. Проте слід зазначити, що ці носії ірландської як М1 насправді є білінгвістами, як узагалі й

усі носії ірландської в країні.

З огляду на рід занять батьків 13,3% студентів повідомили, що їхні батьки обіймають посади керівників чи власників підприємств або компаній, у яких зайняті понад 25 працівників; 27,5% належали до середнього класу, й 42,5% були вихідцями з робочого класу. 80,2% починали вивчати ірландську як М2 у віці менше восьми років, 84,1% (101 учасник) бралися до вивчення М3 у віці 11 чи 12 років, а 12,5% (15 учасників) починали вивчення М3 у віці молодше 11.

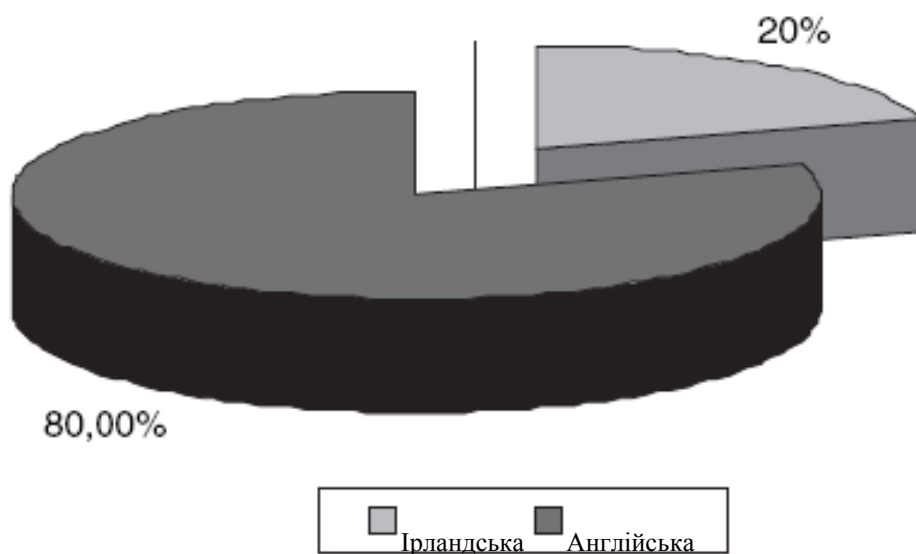


Рисунок 2 Рідна мова респондентів

Таблиця 4 Відсоткові частини студентів, які вивчають різні МЗ

Мова	%
Французька	54,6
Німецька	17,5
Іспанська	8,3
Інші	10,4

Як уже зазначено вище, як МЗ ірландські учні переважно вивчають фра-

нцузьку, німецьку, іспанську чи італійську. Більшість учнів вивчають французьку як головну МЗ. Про це свідчать також відповіді студентів, які брали участь у нашому дослідженні. Відсоткові частини студентів, які вивчають різні МЗ, що запропоновано ірландською системою освіти, наведені в табл. 4.

Щодо контактів із МЗ більша половина всіх студентів відвідували країну, де розмовляють МЗ, проте не встановлено, ані яким чином вони стикалися з носіями чи використанням мови, ані тривалість контактів. Учні в середніх школах Ірландії часто відвідують країни МЗ, яку вони вивчають (переважно Францію, Бельгію чи Германію), у межах щорічних шкільних турів, де зазвичай надається перевага зануренню в культуру, а не взаємодії з носіями мови. Менше, ніж 3%, повідомили, що завжди переглядають телевізійні програми французькою, іспанською чи німецькою мовами. Цей показник є несподівано низьким з огляду на доступність супутникового та цифрового телебачення з каналами, що транслюються іноземними мовами, зазначеними в цьому дослідженні. Водночас за нижченаведеними даними щодо самооцінки власної мовної компетенції рівень володіння відповідними мовами виявився досить високим.

ІНСТРУМЕНТ І МЕТОДИКА

Дослідницькі інструменти та методики, що використовувались у цьому дослідженні, збігаються із застосованими в інших наукових дослідженнях, вміщених у цьому виданні (відповідно до вже зазначеного у вступному розділі). Анкету (складена англійською) було розповсюджено серед студентів двох вищих навчальних закладів на початку 2004 навчального року.

РЕЗУЛЬТАТИ

Аналіз даних щодо самооцінки власного рівня компетенції (рис. 3) виявив певні цікаві особливості. Кількість студентів, які вважали, наприклад, що мають високу компетенцію в англійській (15%), була значно нижчою, ніж аналогічний показник щодо ірландської мови (30%). Це може бути пов'язане

з тим фактом, що учні, чиєю М1 є ірландська, навчаються за тією ж програмою, що й ті учні, для кого ірландська є М2, і часто отримують високі оцінки, що передусім зумовлене тим, що вони здатні краще виявити себе в контрольних тестуваннях із сприйняття мови на слух та розуміння прочитаного, що є вагомими складниками у визначенні рівня знання мови. Завдяки цьому в них може виникнути відчуття, що ірландська мова є насправді «легким» предметом, з якого досить просто здобути високі оцінки й досягти відповідного рівня знань. До того ж, відсоток респондентів, які вважали, що добре володіють М3 (78,1%), є також надзвичайно високим. Респонденти мали можливість вивчати іноземну мову з подальшим здобуттям академічного ступеня бакалавра чи навіть магістра гуманітарних наук у межах курсу педагогічної освіти. Очевидно, опитувані вже почали навчання за цими програмами вивчення М3 і внаслідок цього дещо перебільшували власну компетенцію.

Ситуація із застосуванням мов характеризується тим, що англійська є переважною мовою більшості респондентів, що використовується для спілкування з домашніми, у коледжі та з сусідами. Ці результати свідчать про обмежене застосування ірландської мови в родинному колі (вдома).

Наведені в таблиці 4 дані щодо застосування мов свідчать про мінімальний рівень мовної взаємодії з використанням ірландської. Загалом 70,6% опитуваних завжди користуються англійською вдома порівняно з 4,28% тих, хто спілкується вдома ірландською. Рівень застосування ірландської є нижчим і в спілкуванні з друзями: 1,6% ($n = 2$) порівняно з 90,1% у випадку з англійською. Той факт, що 40,4% респондентів обов'язково користуються ірландською в спілкуванні з викладачами, свідчить про академічну чи освітню орієнтацію у використанні цієї мови.

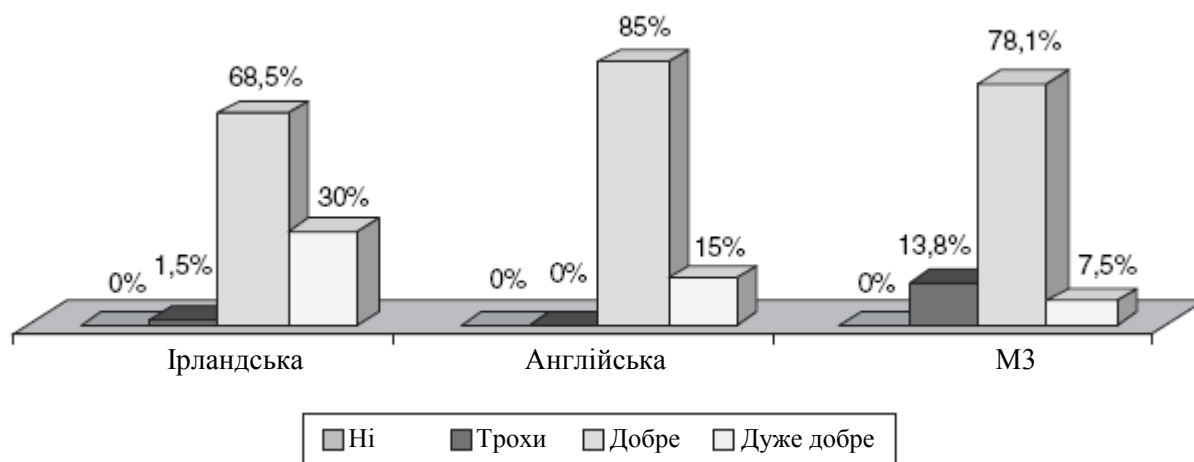


Рисунок 3 Рівень компетенції в трьох мовах

Цей відсоток знову ж знижується, якщо йдеться про використання ірландської («завжди ірландською» або «ірландською частіше, ніж англійською») в спілкуванні з сусідами, складаючи 3,9%, що є вищим за рівень застосування ірландської в спілкуванні з друзями, проте демонструє ту саму тенденцію, а саме – суттєве зниження рівня використання ірландської поза межами сфери навчання (таблиця 5). Це ілюструє наведені у вступному параграфі зауваження щодо використання ірландської в соціолінгвістичних контекстах, де вказано на необхідність упровадження ірландської як мови дружніх стосунків серед молоді, як мови молодіжної культури, а також доводить правдивість твердження про те, що ірландська використовувалась і продовжує використовуватися переважно як академічний предмет. Уживання мови вдома й у спілкуванні з сусідами є вирішальним контекстом, у якому відбувається передавання мови між поколіннями, і якщо мова є предметом обмеженого вжитку в цих контекстах, як це бачимо з вищенаведених показників, прогнози щодо її збереження, відновлення та відродження не сприятливі.

Подібно до ситуації із баскською мовою (див. дослідження Лазагабастера в цьому виданні), отримані дані також свідчать про мінімальний рівень користування засобами комунікації лише ірландською мовою (див. табл. 6) серед цих майбутніх учителів, знову-таки демонструючи перевагу англійсь-

кої.

Важливо зазначити, що від однієї п'ятої до однієї чверті всіх респондентів повідомляли, що переглядають ірландськомовне та англомовне ТБ однаково часто. Це свідчить про зростання інтересу до ірландськомовного ТБ, зокрема завдяки каналу TG4. Цей канал, який спочатку називався Teilifís na Gaeilge (Ірландське телебачення), уперше вийшов до ефіру в 1996 р. На відміну від Raidió na Gaeltachta (загальноірландська радіостанція), ірландськомовного радіоканалу, націленого переважно на аудиторію мешканців гелтахів, цей канал ТБ, що тепер має назву TG4, завжди намагався й продовжує спроби завоювати хоча б частину загальнонаціональної аудиторії: на вебсайті каналу стверджують, що майже 20% телеглядачів перемикають свої телевізійні приймачі на цей канал у той чи той час кожного дня. Маючи прагнення створити якісну телепродукцію, зокрема розважального характеру, цей канал намагається задовольнити інтереси й потреби всіх груп населення, що хоча б трохи знають ірландську мову. Утім, ТБ є, вочевидь, більш придатним засобом масової інформації, ніж друковані видання, адже кількість тих, хто прагне інформації чи розваг в останній спосіб, є набагато нижчою. Знову-таки звертаймо увагу на перевагу англійської як мови популярної музики, адже 83,3% опитуваних слухають музику англійською, й 0% респондентів надають перевагу ірландськомовній музиці.

Навіть якщо скласти всі відсоткові показники в п'ятих різних категоріях, рівень застосування ірландської мови виявляється дуже низьким: 6,68% (завжди ірландською) і 14,9% (майже завжди ірландською).

Щодо значення, яке надається ірландській мові (див. табл. 7), її не вважають важливою під час відвідування крамниць (90%); 90% опитуваних зазначили, що вона не важлива для здобуття симпатії оточуючих, і 91% не думають, що ця мова є важливою для здійснення телефонних дзвінків. Отже, можна зазначити, що ірландській мові майже зовсім не надають значення у виконанні повсякденних дій і, що найважливіше, у налагодженні дружніх стосунків та суспільному житті.

З іншого боку, ірландську все ж вважають досить важливою під час виконання певних дій у межах студентського й суспільного життя, керуючись суто утилітарною мотивацією: у складанні іспитів (90,7%), спілкуванні з викладачами (59%) й отриманні роботи (91,9%).

Таблиця 5 Мови, що використовуються в спілкуванні

	Завжди ірландською (%)	Ірландською частіше, ніж англійською (%)	Майже однаково часто і ірландською, і англійською (%)	Англійською частіше, ніж ірландською (%)	Завжди англійською (%)
Батько	4,16	4,16	5,0	5,0	70,3
Мати	6,6	4,16	5,0	10,0	68,5
Брати й сестри	2,1	4,5	4,16	15	73
Друзі в навчальному закладі	1,6	1,6	0,83	12,3	74
Друзі за межами навчального закладу	0,83	0,83	0,83	0,83	90,1
Викладачі	30,1	10,3	10,6	30,1	17,7
Сусіди	1,6	3,3	3,3	10	75,8

Таблиця 6 Засоби комунікації й мови, які використовуються

	Завжди ірландською (%)	Ірландською частіше, ніж англійською (%)	Майже однаково часто і ірландською, і англійською (%)	Англійською частіше, ніж ірландською (%)	Завжди англійською (%)
--	-------------------------------	---	--	---	-------------------------------

		лійською (%)	кою, і англійською (%)	ською (%)	
Перегляд ТБ	0,83	7,5	23,6	58,3	8,3
Преса	0	1,6	2,5	17,5	80,5
Музика	0	0	0	17,5	83,3
Прослуховування радіо	5,8	5,8	1,6	19,8	18,9

Таблиця 7 Значення, що надається ірландській мові під час виконання повсякденних дій

Для людини у/в:	Важливо (%)	Важливо в окремих випадках (%)	Неважливо в окремих випадках (%)	Неважливо (%)
Налагодженні дружніх стосунків	10,1	8,2	38,4	42,0
Читанні	12,0	6,9	20,4	55,5
Письмі	10,1	1,8	30,5	48,5
Перегляді ТБ	1,6	5,5	28,0	59,0
Здобутті роботи	76,1	15,8	7,2	0,9
Отриманні можливості подобатися довкіллю	3,2	3,2	39,5	45,7
Проживанні в Ірла-	55,1	28,5	10,6	1,6

ндії				
Вихованні дітей	34,6	20,1	10,6	15,5
Відвідуванні крам- ниць	1,6	1,6	30,5	59,5
Здійсненні телефон- них дзвінків	1,6	6,4	45,5	45,5
Складанні іспитів	70,5	20,2	3,6	0
Здобутті визнання в суспільстві	9,5	20,1	42,9	28,5
Спілкуванні з дру- зями в університеті	30,1	29	25,0	15,0
Спілкуванні з ви- кладачами в універ- ситеті	45,5	20,5	18,6	13,0
Спілкуванні з лю- дьми за межами уні- верситету	6,5	6,5	55,3	20,5

Учасники були солідарні в тому, що ірландська мова відіграє важливу утилітарну роль у їхньому житті, адже студенти сподівалися займатися викладацькою діяльністю чи, можливо, іншими професіями, де володіння цією мовою є необхідною умовою успішного працевлаштування. Результати аналізу установок щодо трьох мов, із якими учасники стикалися в школі (рис. 4), свідчать про те, що М1 студентів вочевидь найбільше впливає на їхні установи щодо М3 (Табл. 8).

Подібно до ситуації в Країні Басків, де несприятливі установки щодо англійської мови (М3) найбільш поширені серед баскськомовних респондентів, у цьому контексті несприятливі установки щодо М3 також відзначено переважно серед студентів, чиєю М1 є ірландська. У 23,5% носіїв ірландської як М1 установки щодо англійської та М3 не були позитивними. У випадку зі студентами, чиєю М1 є англійська, ці установки були вочевидь більш позитивними, і лише 2,5% мали несприятливі установки. Установки щодо ірландської мови серед студентів, чиєю М1 є ірландська, були, звісно, більш сприятливими, ніж у носіїв англійської як М1 ($F = 9,869$; $p < 0,001$). Якщо йдеться про установки щодо М3, ті, чиєю М1 є англійська, були більш сприятливо налаштовані також щодо М3 ($F = 2,13$; $p < 0,020$). Це підтверджують результати одного з попередніх досліджень (Lasagabaster & Ó Laoire, готується до виходу). У цьому дослідженні відзначено високий відсоток носіїв ірландської як М1, які вивчали М3 й демонстрували негативні (неінтегративного, упередженого типу) установки щодо М3. Аналогічну ситуацію спостерігали серед носіїв баскської, у зв'язку з чим автори відзначили: «Це може бути зумовлене відчуттями захоплення й прихильності, наявними в цих студентів щодо власної мови. Вони, так би мовити, «не залишають місця для жодної іншої мови» в їхніх установках, які ще більше посилюються пристрасною, палкою мотивацією... Ці результати, поза всяким сумнівом, мають спонукати людей у Країні Басків та Ірландії замислитися на тим, чому ці студенти мають такі протекціоністські установки, думки та погляди. Можливою причиною подібних результатів є саме соціолінгвістична ситуація в обох контекстах, де статус мов національних меншин поступово покращується, проте й досі значно поступається позиціям титульної мови (іспанської та англійської відповідно)».

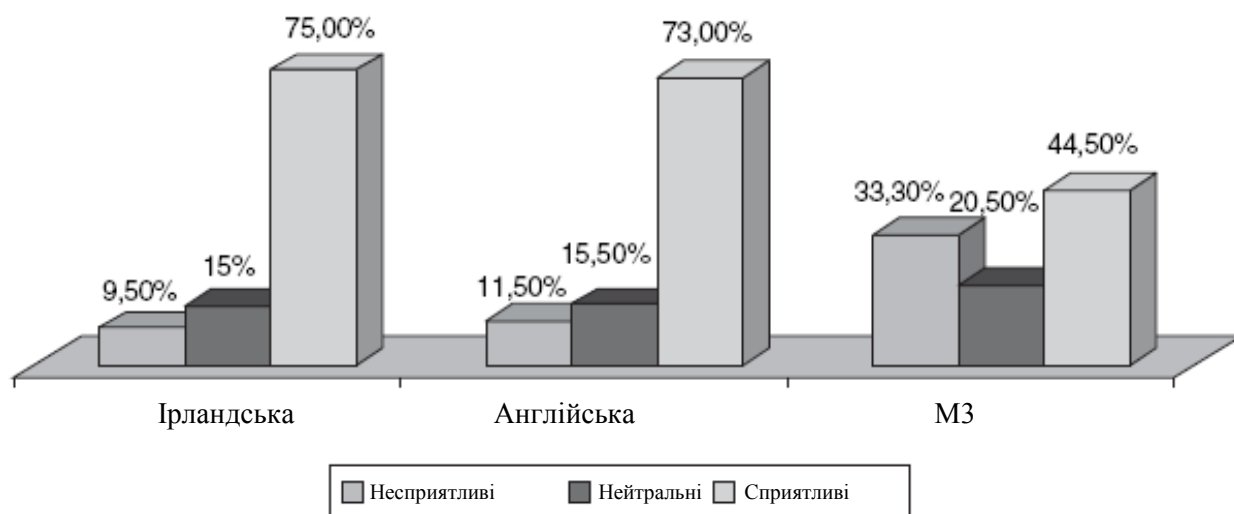


Рисунок 4 Установки щодо трьох мов

Таблиця 8 Огляд найбільш впливових чинників формування мовних установок

Незалежні чинники	Установки щодо ірландської	Установки щодо англійської	Установки щодо М3
Стать	Незначний	Незначний	Незначний
М1	Ірландська > англійська	Ірландська > англійська	Ірландська > англійська
Соціо професійний статус	Незначний	Незначний	Незначний
Вік, у якому учасники починали вивчати М3	Незначний	Незначний	Незначний
Відвідування англomовної країни			Так > ні
Володіння іншими іноземними мовами			Так > ні

мними мовами			
Мовна компетенція	Ірландська > англійська		Ірландська > англійська

Деякі з найбільш характерних результатів:

	Ірландська як М1	Англійська як М1
Мені подобається слухати, як розмовляють МЗ	ПЗ: 29% (7/24)	ПЗ: 58% (50/86)
МЗ слід викладати всім	ПНЗ: 25% (6/24)	ПНЗ: 6,9% (6/84)
Я віддаю перевагу застосуванню МЗ у на- вчанні	ПНЗ: 87,5 (21/34)	ПНЗ: 6,9% (6/84)

Вік, у якому студенти починали вивчати МЗ, вочевидь не впливав на їхні установки щодо іноземної мови. Відвідування МЗ-мовної країни мало певний вплив, адже студенти, які мали таку нагоду, виявляли більш сприятливі установки щодо МЗ, ніж ті, хто такої можливості не мав ($F = 9,869$; $p < 0,001$). Самооцінка власного рівня компетенції в ірландській мові вочевидь також відбивалася на установках щодо МЗ. Студенти, чією першою мовою була ірландська або ті, хто вважали, що мають високу компетенцію в цій мові, були менш сприятливо налаштованими щодо МЗ ($p < 0,001$).

ОБГОВОРЕННЯ

Головною метою цього розділу було дослідження використання мов та мовних установок у студентів вищих навчальних закладів, які, можливо, готуються стати викладачами в найближчому майбутньому. Результати цього

дослідження відповідно до даних попередніх загальнонаціональних досліджень мовних установок (CILAR, 1975; Ó Riagáin & Ó Gliasáin, 1983, 1993) демонструють, що більшість опитаних студентів-педагогів виявляли позитивні установки щодо ірландської мови. Проте ці позитивні установки мали утилітарну мотивацію, пов'язану з перспективою майбутнього працевлаштування. Переважна більшість (91,9%) опитуваних уважали ірландську дуже чи досить важливою для отримання роботи (таблиця 7.7). І це не дивно, адже від студентів педагогічних спеціальностей очікують високого рівня компетенції в ірландській мові, щоб їх уважали кваліфікованими для роботи вчителем початкової школи чи предметного викладача ірландської мови в середній школі.

Отримані дані містять й інші докази прагматичного чи утилітарного характеру установок опитуваних щодо цієї мови. Зокрема, ірландську вважають дуже важливою для складання іспитів (90,7%) і спілкування з викладачами (59%). Водночас значущим є те, що 83,6% респондентів також уважали володіння ірландською важливим для проживання в Ірландії. Ці результати вочевидь підтверджують статистичні дані, зібрані в межах трьох загальнонаціональних досліджень (CILAR, 1975; Ó Riagáin & Ó Gliasáin, 1983, 1993), де понад 75% респондентів виявляли підтримку та позитивні установки щодо поширення ірландської мови.

Символічна роль ірландської мови в етнічній ідентифікації є, як і досі, важливим складником формування установок щодо неї. Однак ці, на перший погляд, сильні переконання найчастіше сприяють формуванню швидше пасивної позиції, ніж проактивних мотивації й установок. Отримані результати чітко демонструють, що сприятливі установки не ведуть до активного використання мови. Картина використання мови демонструє, що англійська є переважною мовою спілкування більшості респондентів удома, у коледжі й із сусідами, і свідчить про те, що ірландську мову не вважають важливою у виконанні повсякденних дій, особливо в налагодженні суспільних і дружніх стосунків. Англійська домінує в популярній музиці: 83,3% слухають англо-

мовну музику. Той факт, що майже чверть респондентів зазначили, що вони переглядають ірландськомовне ТБ, є доказом впливу ірландськомовних засобів масової інформації в процесах зміни мовної поведінки ірландців. Телебачення здатне передавати позитивні установки щодо ірландської, ретранслюючи образи й дискурси, що резонують із прагненнями молодого покоління, таким чином обмежуючи гегемонію англійської мови в приватній сфері (вдома); попри все, ніхто всерйоз не вважатиме, що мову родинного спілкування можна змінити лише шляхом перегляду ірландськомовних телевізійних програм. У такий спосіб не можна одразу ж змінити мову домашнього спілкування, оскільки тут основне завдання полягає в активації чи реактивації рецептивних (сприйняття й розуміння), а не продуктивних (мовлення) навичок, проте з часом це може сприяти зміні мовних установок (див. Ó Laoire, 2001).

Наведені показники установок є переважно компонентними, але більш детальна картина типу й поширення установок виокреслюється за результатами розгляду низки більш специфічних питань, пов'язаних з установками щодо третьої мови.

Хоча установки щодо МЗ (французької, німецької чи іспанської) були переважно позитивними, несприятливі установки щодо МЗ відзначали частіше серед студентів, чиєю М1 є ірландська. У 23,5% носіїв ірландської як М1 установки щодо англійської та МЗ не були позитивними. У випадку зі студентами, чиєю М1 є англійська, ці установки були більш позитивними, і лише 2,5% виявляли несприятливі установки. За результатами розгляду впливу різних незалежних чинників було встановлено, що єдиним чинником, який справляв безумовний вплив у цьому контексті, було мовне походження (рідна мова) опитуваних. Ті, чиєю М1 є ірландська й чиї установки щодо неї є позитивними, вочевидь не переносили це позитивне ставлення на МЗ. Це може бути зумовлено гіпертрофованим почуттям відданості ірландській мові, яка наразі є мовою меншини, а також проявами протекціонізму, спрямованими проти більш поширених мов спілкування, з якими вони стикаються в сис-

темі освіти (англійської, французької, іспанської та німецької). Для більш глибокого вивчення й аналізу цього фактора «ворожості» потрібні додаткові етнографічно-спрямовані якісні дослідження.

Результати цього дослідження виявляють наявність зв'язку між мовними установками та моделями поведінки вдома та в навчальних закладах. Вони чітко демонструють, що, незважаючи на загальну потужну підтримку ірландської мови, немає жодних ознак зростання рівня використання ірландської в приватній сфері (вдома), за винятком значного збільшення кількості осіб, які переглядають ірландськомовні телевізійні програми. Академічна успішність і перспективи працевлаштування посилюють важливість ірландської для цього молодого покоління добре освічених студентів, які в найближчому майбутньому, уже як учителі, впливатимуть на установки своїх учнів щодо цієї мови. Водночас той факт, що рівень використання ірландської в повсякденному житті є досить низьким, а позитивні установки не поширюються на вживання мови, є серйозною проблемою, яку ще мають вирішити освітяни й спеціалісти з мовного планування в Ірландії.

Бібліографічні посилання

1. Ager, D. (2001) *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Committee on Irish Language Attitudes Research (CILAR) (1975) *Report*. Dublin: The Stationery Office.
3. Flynn, D. (1993) Irish in the school curriculum: A matter of politics. *The Irish Review* 14, 74- 80.
4. Furlong, A ´. and Moran, M. (2001) Policy and pedagogy in planning for the pilot project for modern languages in primary schools in Ireland. Paper read at IRAAL Conference: Language Education in Ireland: Current Practice and Future Trends. Language Centre, Maynooth, October 2001.
5. Harris, J. and Conway, M. (2003) *Teaching Foreign Languages in the*

- Primary School. Dublin: ITE
- Kaplan, R. and Baldauf, R. (1997) *Language Planning: From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Lasagabaster, D. and O' Laoire, M. (forthcoming) Attitudes towards trilingualism: A comparison between the Basque and Irish contexts. To appear in *Teanga*. IRAAL, Dublin.
 7. May, S. (2001) *Language and Minority Rights*. Harlow: Pearson.
 - O' Buachalla, S. (1984) Educational policy and the role of the Irish language from 1831 to 1981. *European Journal of Education* 19 (1), 75-92.
 8. O' Buachalla, S. (1988) *Education Policy in Twentieth Century Ireland*. Dublin: Wolfhound Press.
 9. O' Domhnalla' in, T. (1977) Ireland: The Irish language in education. *Language Problems and Language Planning* 1, 83-96.
 10. O' hEallaithe, D. (2004) From language revival to language survival. In C. MacMurchaidh (ed.) *Who Needs Irish?: Reflections on the Importance of the Irish Language Today* (pp. 159-192). Dublin: Veritas.
 11. O' Huallacha' in, C. (1994) *The Irish and Irish: A Sociolinguistic Analysis of the Relationship Between a People and Their Language*. Dublin: Irish Franciscan Provincial Office.
 12. O' Laoire, M. (1996) An historical perspective on the revival of Irish outside the Gaeltacht 1880-1930, with reference to the revival of Hebrew. In S. Wright (ed.) *Language and The State* (pp. 51-63). Clevedon: Multilingual Matters.
 13. O' Laoire, M. (1999) *Athbheochan na hEabhraise: Ceacht don Ghaeilge?* Dublin: An Clo'chomhar.
 - O' Laoire, M. (2001) Language policy and the broadcast media. In H. Kelly Holmes (ed.) *Minority Language Broadcasting* (pp. 63-69). Clevedon: Multilingual Matters.
 14. O' Laoire, M. (forthcoming) Language planning in Ireland. Monograph in R. Kaplan and R. Baldauf (eds) *Current Issues in Language Planning series*. Clevedon: Multilingual Matters.
 15. Clevedon: Multilingual Matters.
 16. O' Murchu' , M. (1970) *Language and Community*. Dublin: Comhairle na

Gaeilge.

- 17.O 'Murchu, H. (2001) Irish: The Irish Language in Education in The Republic of Ireland. Ljouwert/Leeuwarden: Mercator Education.
- 18.O ' Riaga 'in, P. (1997) Language Policy and Social Reproduction: Ireland 1893-1993. Oxford: Clarendon Press.
- 19.O 'Siadhail, M. (1989) Modern Irish. Cambridge: Cambridge University Press.
- 20.Picard, J.M. (2003) The Latin language in early medieval Ireland. In M. Cronin and C. O ' Cuilleana ' in (eds) The Languages of Ireland (pp. 57 77). Dublin: Four Courts.
- 21.Risk, H. (1968) French loan-words in Irish. E ' tudes Celtiques 12, 585 655.
- 22.Singleton, D. (1992) Second language instruction: The when and how. In J. Matter (ed.) AILA Review 9: Language Teaching in the Twenty-first Century 46 54.
- 23.Watson, I. (2003) Broadcasting in Irish: Minority Language, Radio, Television and Identity. Dublin: Four Courts.
- 24.Wright, S. (2004) Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation. Hampshire: Palgrave MacMillan.

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В УЕЛЬСІ

Джанет Логарн

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

В Уельсі існує стійка традиція запеклої боротьби між двома мовами, валлійською та англійською. Як можна помітити на рис. 9.1, Уельс розташований у південно-західній частині Великої Британії, маючи спільні кордони з Англією. Ці регіони, разом із Північною Ірландією та Шотландією, складають Велику Британію. Уельс має населення майже 5,2 млн мешканців, а його найближчий сусід, Англія, – 56 млн.

Валлійська мова має спільні кельтські корені з бретонською в Північній Франції та корнською, поширеною на півдні Англії. За даними останнього перепису 2001 р., кількість носіїв валлійської в Уельсі складала приблизно 22% населення, тобто майже 1,2 млн мешканців. Носії валлійської мешкають також за межами Уельсу, зокрема в Патагонії, а також в усьому світі, і з часом у мережі Інтернет сформувався простір для спілкування цією мовою, який постійно розширюється, (Petre, 1997).

Історія Уельсу в період, починаючи з XIX, й аж до останніх 40 років XX ст. характеризувалася рухом у західному напрямку з відповідним зростанням рівня використання англійської. Наприклад, результати перепису 1901 р. засвідчили, що 50% населення вміє розмовляти валлійською; 30% із них були монолінгвальними носіями валлійської. Станом на 1991 р. за результатами перепису частина носіїв валлійської становила лише 18,6%, понад 55% із яких проживали в двох регіонах із найбільшою концентрацією валлійськомовних мешканців, Гвінеті та Дифеді (Дивед) на півночі та заході Уельсу відповідно (Jenkins & Williams, 2000). Ця ситуація характеризувалася широким поділом на умовні дві частини (Aitchison & Carter, 2004), як це проілюстровано на рис. 9.2. Зокрема північно-східні та південно-східні райони, Кластер 1, демонстрували широкомасштабну втрату валлійської, а заштриховані ділянки, Кластер 2, мають більш високий відсоток валлійськомовного насе-

лення. Цю ситуацію ускладнював економічний спад у самому «серці» валлійськомовного краю, наслідком якого стала чисельна втрата молоді, яка від'їжджала з цих районів. За таких обставин можна було б очікувати повного зникнення валлійської мови. Утім, історія валлійської як європейської мови національної меншини є історією успішного мовного виживання.



Рисунок 1 Уельс на мапі Великої Британії

Результати перепису 1991 р. уперше продемонстрували уповільнення темпів загального зниження кількості носіїв мови, а в деяких районах навіть зростання останнього серед представників молодшого покоління. Серед головних причин такого зламу з переходом від зниження до зростання називали посилення тенденцій до усвідомлення кризи ідентичності, що її з собою не-

суть ці перші ознаки загибелі мови, і відповідної інтенсифікації політичної активності навколо цього питання як у парламенті, так і серед груп лобістів. Іншими чинниками впливу були поширення валлійськомовної освіти, починаючи з 1970-х рр., а також заснування валлійськомовного радіо в 1977 р. й каналу телебачення S4C (Sianel 4 Cymraeg), у 1982 р.

Осередками пропорційно найбільшого зростання кількості носіїв мови за результатами перепису в 1991 р. були саме ті регіони, що раніше характеризувалися найбільшою втратою таких, зокрема Південно-східний Уельс. Цей ефект був найбільш виразним серед молодшої частини населення, у віковій категорії від 5 до 15 років. За даними перепису станом на 2001 р. відзначено зростання загальної кількості носіїв мови від 18,6% до 20,5% із тенденцією до подальшого зростання їх кількості в наймолодших вікових групах. У Мовній раді Уельсу (2004а) повідомили, що найбільший відсоток носіїв валлійської було зареєстровано у віковій групі 5 – 15 років – 40,8%.

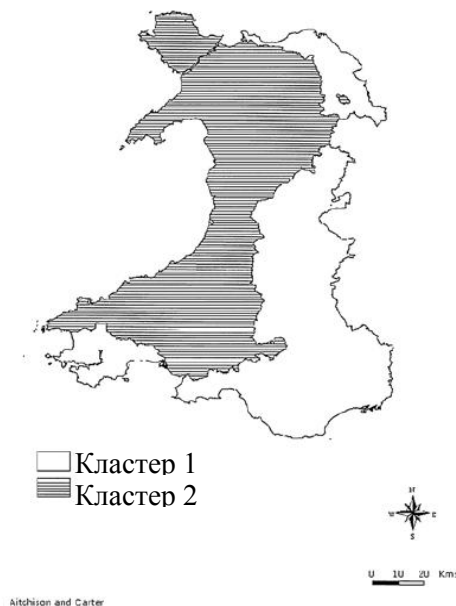


Рисунок 2 Лінгвістичний розподіл валлійськомовних районів Уельсу

Джерело: Aitchison & Carter (2004)

Після децентралізації та заснування Національної Асамблеї Уельсу в 1999 р. було докладено значних зусиль для розробки програми валлійського мовного планування на XXI ст. У програмному документі Iaith Pawb («Мова для всіх», Національна Асамблея Уельсу, 2003) поставлена мета із збільшен-

ня кількості носіїв валлійської мови на 5% до 2011 р., коли відбудеться наступний перепис населення. Таким чином, відповідний показник має сягати приблизно 26% населення. Ураховуючи успіх валлійськомовної освіти й зростання кількості носіїв валлійської серед молоді, основна увага приділяється передаванню мови між поколіннями й використанню валлійської в середовищах за межами домівки та освітнього кола. Поставлене завдання із підвищення рівня використання валлійської мови в освіті для мешканців, вік яких понад 16 років. Ці завдання та цілі відповідають твердженню Фішмана (Fishman, 1985: 370), що вже встигло стати класичним, щодо «систем первинного закріплення поза межами освітнього кола», які мають бути впровадженими задля ефективного розвитку й поширення мови національної меншини в суспільстві в цілому.

УЕЛЬС У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Становище Уельсу у Великій Британії характеризує низка аспектів. По-перше, це географічна близькість до Англії. Це означає, що в Уельсі мешкають багато людей, чиєю першою мовою є англійська, а також тих, хто вільно володіє обома мовами, маючи англійську за другу мову. Ця ситуація є відмінною, наприклад, від Каталонії, де англійська є третьою чи навіть четвертою мовою, що вивчається. Безпосередня близькість Англії, застосування англійської більшістю населення Великої Британії, а також її вплив як мови міжнародного спілкування справляють вплив на процеси вивчення мов, як про це свідчать наведені дані. Слід відзначити, що всі учасники вміли розмовляти англійською. До того ж, 97% зазначили, що володіють англійською добре чи дуже добре. По-друге, білінгвізм в Уельсі є міцно вкоріненим явищем як у політиці, так і на практичному рівні. У нашому випадку як класифікаційною мірою можна скористатися визначеною Вільямсом (Williams, 2000: 656) п'ятирівневою моделлю виживання мови: ідеалізм – «задум»; протест – «мобілізація»; легітимізація – «упровадження в певних галузях»; формалізація – «стратегічна репрезентація мови»; нормалізація – «розширення використання

до максимального діапазону соціальних ситуацій».

На початку ХХІ ст. мовна ситуація в Уельсі перебуває у двох останніх стадіях мовного виживання за моделлю Вільямса, «формалізації» та «нормалізації». Уельський закон про мови (1993) став важливою віхою розвитку мови, адже в ньому містяться вимоги щодо впровадження білінгвізму в усіх закладах та установах, приватних та комерційних, на території Уельсу. Логічним розвитком цього закону стали, зокрема, так звані *Mentrau Iaith* (Мовні ініціативи) із залучення більшого числа місцевих спільнот до використання валлійської, особливо в галузях, які є традиційно переважно валлійськомовними. Наразі діє система пільг для комерційних структур за впровадження білінгвальних матеріалів, підвищується рівень функціонування валлійської в мережі Інтернет. Вільямс (Williams, 2000: 677) відзначив суттєве збільшення кількості галузей, у яких використовується валлійська мова, протягом останніх трьох десятиліть ХХ ст.

Відбулася зміна акцентів у розгляді цього питання: від полярного протиставлення валлійської та англійської до більш інтегративного білінгвального підходу. Навіть саме слово «білінгвальний» набуло загального вжитку, більшість мешканців Уельсу знають, що це означає. В Уельсі під цим терміном розуміють співіснування англійської та валлійської мов.

«НАДБІЛІНГВІЗМ»: УЕЛЬС У ЄВРОПІ

Ідея «надбілінгвізму», руху поза межі білінгвальної свідомості за рахунок вивчення інших європейських мов, наразі не зустрічає великої підтримки в Уельсі, адже для формування механізмів збереження та поширення валлійської й перетворення Уельсу на білінгвальний регіон витрачено багато енергії, зусиль та ресурсів.

Термін «трилінгвізм» є відносно новим в Уельсі, тоді як термін «білінгвізм» є більш звичним і набуває всебічного вжитку. Звісно, в Уельсі є тримовні мешканці, що прибули з багатьох частин світу. Деякі з них володіють мовами, які належать до групи, що аналізується, зокрема французькою, німець-

кою та іспанською, тоді як інші трилінгвісти є носіями, наприклад, таких мов, як сомалі, в'єтнамська, кантонська, бенгальська, гуджараті, пенджабі, арабська чи урду. Утім, у цьому сенсі найважливішим аспектом є те, що викладання сучасних іноземних мов (СІМ) у Великій Британії й, зокрема, в Уельсі, протягом певного часу не зазнавало суттєвого розвитку. Це зниження рівня наявності СІМ у середніх школах в Естін (Estyn, 2004b: 12), шкільному інспектораті Уельсу, було відзначене як «тенденція, що викликає занепокоєння».

Питання вивчення європейських мов у Великій Британії винесено на загальнонаціональний рівень, й у 2000 р. за державний кошт та під егідою Комісії фонду Нуффілда (Nuffield Commission) було проведене відповідне дослідження для всебічного вивчення цієї проблеми. В усій Великій Британії було розроблено низку ініціатив із впровадження вивчення СІМ дітьми молодшого віку. Особливий наголос робили на важливості вміння розмовляти різними мовами, наприклад, центром LLAS (мовних, лінгвістичних та регіональних досліджень) у 2004 р. надруковано збірку «Сімсот причин для вивчення мов» (Seven Hundred Reasons for Studying Languages). В Уельсі Національна Асамблея Уельсу (НАУ) доручила новоствореному Інформаційному центру з питань викладання та дослідження мов (CILT Cymru) скласти програмний документ стосовно СІМ. Цей документ під назвою «Мовний облік» (Languages Count), виданий у 2002 р., наголошував на важливості європейських мов у діловому, культурному та громадському житті Уельсу.

СІМ (переважно французька, німецька та іспанська) мають бути впровадженими в початкових школах Уельсу, починаючи з 2011 р. Лишається цікавим, як цю ініціативу сприйматиме населення, зокрема батьки: чи вони сприйматимуть СІМ як загрозу, так би мовити, «конкурента» рідній мові, чи як гармонійне доповнення, що сприяє збагаченню навчального процесу («конкурентне», чи «адитивне» сприйняття). У минулому між батьками мала місце поляризація поглядів: деякі виступали за надання переваги валлійській перед СІМ, тоді як інші відстоювали зворотний погляд, наполягаючи на то-

му, що викладання валлійської є марнуванням часу, грошей і можливостей для вивчення європейських мов у шкільній програмі.

Усі визначення білінгвізму та трилінгвізму в Уельсі у зв'язку з європейськими мовами певною мірою зазнають впливу того факту, що англійська є однією з офіційних мов у Великій Британії. Маючи такий вплив і статус мови міжнародного спілкування, вона буде однією з мов у дво- чи тримовних комбінаціях білінгвістичної або трилінгвістичної моделі відповідно. Таким чином, ми стикаємося з суттєвою розбіжністю між задекларованою політикою та практичною реалізацією трилінгвізму у Великій Британії. І «Мовний облік» (НАУ, 2002b) є більшою мірою амбіційною програмою, спрямованою в майбутнє. Проте ситуація з СІМ в Уельсі відрізняється від такої з англійською та валлійською. Причини цього абсолютно очевидні, проте головним завданням є досягнення вищого ступеня трилінгвізму, ніж будь-коли в минулому.

УЕЛЬСЬКА СИСТЕМА ОСВІТИ

ВАЛЛІЙСЬКА МОВА В ОСВІТІ

У 1988 р. був прийнятий «Закон про реформу освіти», за яким валлійську стало можливо використовувати як мову викладання в школах; до того ж, валлійська мова стала обов'язковим навчальним предметом в усіх державних школах Уельсу для учнів віком до 14 років. Обов'язковим елементом загальнонаціональної навчальної програми для Уельсу стали також міжпредметні дисципліни (Curriculum Cymraeg), у межах яких учням пояснювалися різноманітні культурні, історичні й суспільні особливості Уельсу у складі Великої Британії.

«Валлійськомовні школи» (НАУ, 2004) передбачено в умовах, де освітні засоби й середовище є цілковито чи переважно валлійськомовними, а англійську вивчають лише як предмет, не використовуючи її як засіб викладання. Майже 31,9% учнів, тобто 1 із 5 дітей шкільного віку, здобувають освіту у валлійськомовних школах (НАУ, 2004). В Уельсі працюють 448 валлійсько-

мовних початкових шкіл і 54 валлійськомовні середні школи із загальною кількістю учнів – 91300 (НАУ, 2004). Ця картина є результатом 40-річного розвитку валлійськомовної освіти в Уельсі. Аналіз успішності за результатами загальнонаціональних тестувань свідчить про достатньо високу академічну успішність учнів валлійськомовних шкіл за відсутністю жодних ознак погіршення рівня компетенції в англійській мові (Reynolds et al., 1998; Мовна рада Уельсу, 2004b). На всій території Уельсу відзначено зростання потреби в поширенні валлійськомовної освіти. Причому слід зазначити, що значна частина вимог щодо надання можливості отримання валлійськомовної освіти висловлюється батьками, які не володіють валлійською мовою. Особливе зростання пропозиції валлійськомовної освіти відзначено в районах найменшого природного поширення валлійської, що значною мірою сприяло підвищенню кількості носіїв валлійської мови серед представників молодших поколінь.

Рух дошкільних навчальних закладів (Mudiad Ysgolion Meithrin, MYM), заснований у 1971 р., став відправною точкою для розвитку валлійськомовної освіти. Наразі MYM є розвинутою мережею дошкільних навчальних закладів на всій території Уельсу, що продовжує невпинно розростатися. Його організовано на регіональній основі незалежно від утримуваного державним коштом шкільного сектора.

Не можна не відзначити, що у віковій категорії від 16 до 21 року ситуація із валлійськомовною освітою є менш сприятливою, ніж на більш ранніх етапах (Estyn, 2004a). Брак належним чином підготовленого персоналу й відповідних ресурсів є головною причиною цієї проблеми. В урядовому програмному документі, Iaith Pawb (НАУ, 2003), поставлена мета із підвищення рівня валлійськомовної освіти у віковій категорії понад 16 років й на вузівському рівні. Валлійськомовне викладання є менш доступним на рівні спеціальної та технічної освіти й у вивченні точних наук, будучи більш поширеним на факультетах гуманітарних наук та мистецтв у вищих навчальних закладах (Estyn, 2004a). Освітнє забезпечення зі створенням нової фундаційної фази має місце в Уельсі (НАУ, 2004), яка поширюється на вікову групу від 3 до 7

років. Відзначено підвищення уваги до формуванню білінгвізму в наймолодшому віці, й відтепер більше дітей матимуть можливість вивчати і валлійську, й англійську.

Отже, загальна картина характеризується наявністю зростання, тому в майбутньому існуватиме постійна потреба в підготовці більшої кількості білінгвальних педагогів, оскільки валлійськомовне навчання пропонується, починаючи з ранніх років й закінчуючи рівнем вищої освіти. Одним із результатів цього дослідження є високі рівні компетенції учасників як у валлійській, так і в англійській мовах. А оскільки понад 97% опитуваних здобувають кваліфікацію в педагогіці, цей результат є дуже обнадійливим для майбутнього розвитку системи освіти.

CIM В ОСВІТІ

На відміну від стійкого зростання поширеності валлійської в Уельсі, рівень присутності CIM, здебільшого французької, німецької чи іспанської, у школах постійно знижувався протягом останніх 10 років (CILT, 2005; Estyn, 2004b). Більшість учнів починають вивчення цих мов у середній школі, тобто у віці понад 11 років. Після 13 чи 14 років існує можливість додаткового вивчення іншої CIM. Учні вивчають ту чи ту європейську мову протягом лише трьох років, у віці з 11 до 14 років, до того ж, маючи можливість відмовитися від її вивчення на користь іншого предмета навчальної програми. Таку стратегію вивчення мов аж ніяк не назвеш успішною.

У такій ситуації рівень вивчення іноземних мов характеризується тенденцією, спільною для всіх необов'язкових предметів у навчальній програмі, де все більшої уваги приділяють розвитку базових навичок письменності, уміння робити обчислення й користуватися інформаційними технологіями (IT). Предметам, які вважаються більш легкими, приємними й перспективними для майбутнього працевлаштування, надається перевага перед CIM, які традиційно сприймаються як «важкі», і в яких багато учнів не досягають таких успіхів, як їхні однолітки з інших європейських країн в англійській (Lee et al.,

1998).

Перевантаженість навчальної програми також посилює цю проблему. Школи зазнають тиску, адже від них вимагають досягнення затверджених стандартів успішності з низки предметів, а також у таких міжпредметних галузях, як суспільствознавство, охорона здоров'я, а в Уельсі ще й Curriculum Cymraeg. У відповідь на вищезазначені труднощі в низці шкіл на території Уельсу впроваджено експериментальний проект, так званий «Бакалаврат Уельсу». Останній передбачає дисципліну під назвою «Уельс та Європа», до складу якої належить мовний модуль із градацією ступенів компетенції від початкового до вищого рівня й вивчення валлійської, а також іншої європейської мови (Бакалавріат Уельсу, 2004).

Таким чином, у цілому можна констатувати відсутність гармонії між білінгвізмом та трилінгвізмом в Уельсі. Національною Асамблеєю Уельсу із проміжком в один рік були видані два важливі програмні документи: Iaith Pawb («Мова для всіх», НАУ, 2003) й Languages Count («Мовний облік», НАУ, 2002b). Про документ, що стосується білінгвізму, Iaith Pawb, знають набагато більше вчителів, ніж про документ, у якому розглянуті питання трилінгвізму, Languages Count. Перед системою освіти Уельсу постають два найголовніші завдання:

- (1) збереження й поширення менш уживаної мови національної меншини, яка завжди буде стикатися із загрозою зникнення під впливом свого глобально поширеного й переважно застосовуваного в мережі Інтернет суспіда, англійської мови;
- (2) досягнення зміни поточних тенденцій і припинення зниження кількості учнів, які обирають вивчення європейських мов у школах та вищих навчальних закладах.

За іронією долі, ці два завдання, як це не парадоксально, паралельно рухаються в одному напрямі: багато білінгвальних носіїв, які вільно володіють валлійською, у школах Уельсу походять з англословних родин, водночас належачи саме до тієї групи дітей, які були неуспішними у вивченні європейсь-

кої мови в минулому й уникають вибору її вивчення, якщо таку можливість запропоновано в межах навчальної програми. Відносний брак належного поширення СІМ в Уельсі та Великій Британії в цілому безсумнівно вважається загрозою для майбутнього процвітання країни, що добре проілюстровано в межах інформаційної кампанії, проведеної в ЗМІ під гаслом «Мови працюють» (Languages Work, Департамент освіти та професійного навчання, 2004).

Рівень опанування третьою мовою стає вищим завдяки тенденції до впровадження вивчення іноземної мови, починаючи з раннього віку, й другої іноземної мови наприкінці початкової чи в середній школі, а також завдяки зростанню рівня використання мов національних меншин в освіті.

Наразі ці тенденції не знайшли свого відображення в Уельсі, проте це може статися в майбутньому, за умов поступової реалізації політики й програм, закладених у «Мовному облікові».

ПОПЕРЕДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ УСТАНОВОК В УЕЛЬСІ

Багато досліджень мовних установок в Уельсі проводили в освітньому середовищі. Тут головну увагу приділяли валлійській мові, зокрема потенційним загрозам для її виживання, а також установленню причин втрати мов. Ключовим питанням у контексті аналізу установок було зниження рівня використання мови поряд із менш позитивними установками щодо валлійської серед дітей віком приблизно 11 – 12 років.

У період з 1950-х по 1980-ті рр. проведено низку досліджень, що передбачали опитування школярів із метою з'ясування їхніх установок щодо валлійської (див. Jones, 1949, 1950; Sharp et al., 1973; Lewis, 1975 in Baker, 1988). Аналізуючи результати цих досліджень, Бейкер зазначив, що для більшої деталізації й з'ясування питання, чому молодь у віці понад 11 років має менш сприятливі установки щодо валлійської, дослідникам необхідно спрямувати основні зусилля на встановлення чинників, які впливають на формування останніх. Учений дійшов висновку, що найвпливовішим чинником є природа «активної, колективної культури» (Baker, 1988: 124) як головного середови-

ща існування цих молодих людей, і цей аспект треба враховувати, розробляючи програми мовного планування.

Установки щодо мов аналізували засобами геолінгвістики й оцінки рівня використання мов, як це має місце в низці наукових праць (Balsom, 1985; Williams, 1985, 1988; а також Aitchison and Carter, 1985, 1994, 2000, 2004). У цих дослідженнях упроваджено методику картування використання мов та мовних установок за географічними регіонами. У розгляді особливостей національної мовної політики Болсом (Balsom) запропонував модель із розподілом Уельсу на три «лінгвокультурні райони». По-перше, це *Y Fro Cymraeg*, представлений північними та західними частинами Уельсу. Цей район здебільшого ідентифікував себе із валлійською культурою й був валлійськомовним.

Південний Уельс описаний ним як Валлійський Уельс, район, який не є валлійськомовним, проте ідентифікує себе із Уельсом та валлійською культурою. Решта території Уельсу визначена ним як Британський Уельс (розташований біля кордонів з Англією, за винятком невеликої частини Західного Уельсу в Пембрукширі). Цей район не був валлійськомовним і, судячи з відповідних установок, більшою мірою ідентифікував себе із британською культурою.

Ейчисон та Картер (Aitchison and Carter) пішли ще далі, пов'язавши ідеї геолінгвістики з результатами перепису населення із проведенням дослідження використання мов в Уельсі. Зокрема, вони аналізували зміни в показниках використання мов у різних регіонах протягом часу, ураховуючи вплив різноманітних чинників, таких як стать, вік, освіта та суспільний клас. Оскільки їх робота охоплювала 20-річний проміжок часу, вони надали найдетальніші відомості щодо використання мов. Зокрема вони продемонстрували, що зміни в кількості носіїв валлійської серед населення залежно від регіону проживання й віку характеризувалися підвищенням кількості молодих носіїв у Валлійському Уельсі й зниженням кількості останніх у районі *Y Fro Cymraeg* за класифікацією Болсома (Balsom).

Вільямс (1985) також наслідував ідеї геолінгвістики, здійснивши концептуальне картування регіонів Уельсу за ступенем «валлійськості». Цікаві підходи й методики було застосовано також в інших дослідженнях, зокрема в роботі Гарретта (Garrett, 2003). Гарретт (Garrett) аналізував установки щодо акцентів та діалектних різновидів англійської, якими розмовляють підлітки в школах Уельсу. До того ж, у відповідному дослідженні (Garrett et al., 2003: 20) наголошено на одному важливому аспекті: «в Уельсі етнолінгвістична ідентичність є однаково тісно пов'язаною із використанням і англійської, і валлійської мов». Цей напрям досліджень набув досить плідного розвитку в інших наукових працях із питань мов національних меншин та установок, зокрема в дослідженні мов та мовних установок у Канаді (Giles & Coupland, 1991).

Установки є досить складним і схильним до змін феноменом. Це особливо точно з огляду на суспільно-політичні події, що відбувалися в Уельсі, починаючи з 1990-х рр., зокрема заснування Національної Асамблеї Уельсу в 1999 р. За результатами опитування, проведеного в 1996 р. Мовною радою Уельсу, що було розглянуто в одному з досліджень (Aitchison and Carter, 2004: 21), понад 90% респондентів погодилися з тим, що кількість носіїв валлійської мови має бути збільшена, потрібно створити більш широкі можливості для використання валлійської (94% валлійськомовних і 80% неваллійськомовних опитуваних). У 1995 р. Мовною радою Уельсу було також проведено опитування за участю 815 дорослих громадян, яке стало першим широкомасштабним дослідженням установок у тому десятилітті. Результати показали, що 74% респондентів уважали себе уельсьцями, і лише 14% – британцями. 23 % категорично підтримували використання валлійської мови в суспільстві, і ще 48% просто підтримували цю ідею. Лише 3% опитуваних були категорично проти її використання. 18 % членів вибірки зазначили, що вони вільно володіють валлійською мовою (Центральне управління інформації/WLB, 1995).

Це дослідження установок було проведене за 10 років до нашого дослі-

дження, тому вважаємо за потрібне наголосити на певних важливих спільних та відмінних аспектах.

Одним із таких спільних аспектів є позитивні установки щодо валлійської мови. Відмінність полягає в значно вищому відсотковому показникові (69% порівняно з 18%) кількості опитуваних, що вільно володіють мовою, за результатами аналізу відповідей щодо самооцінки власної мовної компетенції в поточному дослідженні. Це можна частково пояснити особливостями вибірки, до складу якої належали переважно особи, які здобувають педагогічні професії. Водночас така суттєва різниця у відсоткових показниках є також відображенням підвищення кількості носіїв мови за останні 10 років. Ці результати підтверджено даними, наданими Головною викладацькою радою Уельсу (GTCW, 2005: 8), які свідчать про те, що розмовляти валлійською мовою вміли 35,4% вчителів на першому році своєї викладацької діяльності.

Національна Асамблея Уельсу з першого дня свого заснування є закладом, який сприяє формуванню мовних установок, зокрема через Мовну раду Уельсу та діяльність комісій і відповідних уповноважених осіб. Наприклад, у 1999 р. було ініційовано проект «Тwf», спрямований на стимулювання процесів передачі мови між поколіннями (див. Edwards and Newcombe, 2003). До того ж, проведено аналіз впливу комерційного середовища на формування установок щодо валлійської (Рада споживачів Уельсу, 1996).

Урешті-решт, впливовою працею не лише в Уельсі, а й в усій Великій Британії і в світі стало дослідження Бейкера «Установки і мова» (Baker, Attitudes and Language, 1992). Це дослідження ввібрало цілу низку новітніх аспектів, зокрема теоретичні та практичні інструменти й методики з суспільної психології, галузі, яка до цього була майже не представлена в дослідженнях із питань білінгвізму. Одним із ключових результатів цього широкомасштабного протокового дослідження за участю учнів віком від 11 до 16 років є встановлення великого впливу популярної культури на формування мовних установок із відповідною можливістю прогнозування останніх з урахуванням цього чинника. Бейкер (Baker, 1992: 137) дійшов такого висновку: життя чи

смерть мови національної меншини може залежати від її здатності вчасно зробити рятувальну ін'єкцію культурі її підлітків.

Установки щодо білінгвізму в цій праці розглядалися із застосуванням «цілісних, адитивних та органічних» підходів (Baker, 1992: 137). Значна кількість стратегічних розробок Національної Асамблеї Уельсу, що містяться в Iaith Pawb (2003), а також заходів мовного планування Мовної ради Уельсу своєю появою завдячують відомостям, накопиченим за результатами проведених Бейкером досліджень (1985, 1988, 1992, 1994, 2002) білінгвізму в Уельсі та за його межами.

ДОСЛІДЖЕННЯ: ВИБІРКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ

ВИБІРКА

Заповнені анкети з відповідями на запитання було зібрано у вищих навчальних закладах (ВУЗах) Центрального та Південного Уельсу: Аберистуїті, Кармартені, Суонсі, Ньюпорті та Кардиффі. Участь у дослідженні брали 203 студенти. Якщо йдеться про соціоекономічні групи, 60,3% походили з вищих, 29,4% із середніх, 9,8% – із малозабезпечених верств населення. Це засвідчує значний вплив економічних чинників на здатність учнів одержати місце у вищому навчальному закладі. Всі студенти навчалися на першому курсі. Збір даних здійснювали в першому семестрі.

Більшість студентів (77%) здобували професію вчителя початкової освіти (5 – 11 років), 19% – учителя середньої освіти (11 – 18 років), і невелика кількість учасників вивчали психологію й педагогіку дошкільного навчання (3 – 5 років). Незважаючи на те, що всі студенти навчалися на першому курсі, між ним існувала досить вагома різниця у віці. Наймолодшому з учасників було 18, а найстаршому – 47. 72 % членів вибірки були у віковому інтервалі від 18 до 24 років, а середній вік у цій групі складав 20 років. Більшість членів вибірки (92,2%) були з Уельса, 4,9% прибули з Англії, і 0,5% – з Ірландії. Із Шотландії не було жодного учасника, а 2,5% прибули з іншої країни. Розміри рідного міста більшості учасників (77,6%) були менше, ніж 100000 ме-

шканців, 22,1% походили з більших міст, а 6,4% не відповіли на це запитання, мабуть, тому, що вони походили з сільських районів. 65,2% вибірки походили з переважно англомовних, 30,9% переважно з валлійськомовних міст.

46,6% опитуваних своєю першою мовою вказали англійську (рис. 3). Рідною мовою 3% була ані англійська, ані валлійська. 25 % повідомили, що їхньою першою мовою є валлійська. Ці показники є вищими за результати перепису станом на 2001 р. (WLB, 2004a), що є особливо важливим з урахуванням показника 35,4% вчителів на першому році своєї викладацької діяльності, отриманого в 2004 р. за результатами дослідження, проведеного Головною викладацькою радою Уельсу (GTCW, 2005). Якщо цей показник додати до відсотка тих, які повідомили, що їхньою рідною мовою є і валлійська, і англійська, сумарна цифра сягатиме 51%, що є значним результатом, до якого ми ще повернемося надалі в цьому розділі.

Вік, у якому більшість членів вибірки починали вивчати СІМ, складав 11 чи 12 років (63,2%), тобто в перших класах середньої школи, що є звичайним явищем у Великій Британії. Незважаючи на трирічне вивчення СІМ, 16,5% зазначили, що зовсім не володіють європейською мовою; 56,5% повідомили, що знають мову лише трохи, й несподівано велика частина (26,5% – 54 студенти) доповіли, що володіють мовою добре або дуже добре; 66,8% зовсім не знали другої СІМ, 22,6% мали невисокий рівень знання, й 10,5% зазначили, що володіють другою СІМ добре чи дуже добре. Більшість респондентів (77,5%) відвідували СІМ-мовну країну. Найбільш вражаючим із цих загальних показників щодо володіння СІМ є кількість студентів, а їх майже чверть вибірки, які зазначили, що володіють європейською мовою добре або дуже добре.

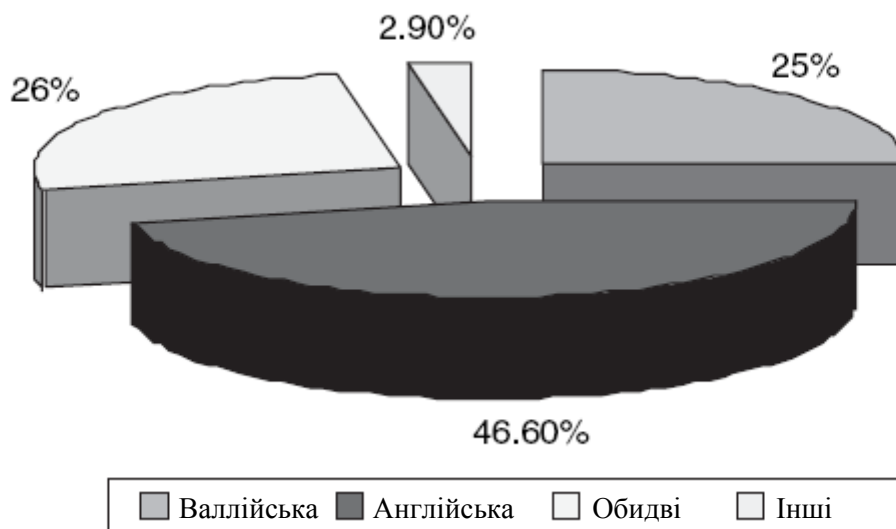


Рисунок 3 М1 студентів

МЕТОДИКА

Збір даних здійснювали протягом перших двох місяців навчального року. Анкети збирали або безпосередньо в навчальних закладах респондентів за допомогою іншого персоналу факультетів педагогіки та психології, або поштою від інших чотирьох педагогічних факультетів у Західному та Південному Уельсі, керівники яких люб'язно погодилися взяти участь у проведенні дослідження. Анкети було складено англійською лише з міркувань оптимізації взаємодії між різними закладами та факультетами. Це не спричинило жодних незручностей для студентів, адже для всіх англійська була або першою, або другою мовою. Проте слід визнати, що відсутність анкет, складених валлійською мовою, є недоліком для дослідження з питань бі- та трилінгвізму. Під час адаптації анкети до уельського контексту в питанні 16 с сталася помилка, унаслідок якої замість мови національної меншини було зазначено титульну мову, й учасники надавали відповіді стосовно титульної мови (англійської), а не мови національної меншини (валлійської).

Позитивним фактором дослідження є те, що збір даних (відповідей) здійснювали в п'яти різних ВУЗах, що забезпечило досить добре охоплення

аудиторії як у географічному плані, так і в сенсі різноманітності освітніх відділень на території Уельсу.

РЕЗУЛЬТАТИ

Із зображеного на рис. 4 зрозуміло, що найвищі показники самооцінки простежуються щодо рівня компетенції в англійській (82%), а найнижчі – у третій мові (9%). З огляду на вищеописану загальну картину, це не викликає подиву. Що дійсно вражає, – так це те, що 42% членів вибірки зазначили, що знають валлійську мову дуже добре, й ще 27% повідомили, що володіють нею добре. Ці показники є набагато вищими за відповідні результати перепису 2001 р. серед населення в цілому й навіть за результати аналізу в 5 – 15-річній віковій групі, де ця частина дорівнювала 40,8% (WLB, 2003). Щодо третьої мови, яку викладають у школі, хоча частина тих, хто зазначили, що знають СІМ лише трохи, дорівнювала 55%, 26,5% (54) студентів повідомили про добрий чи дуже добрий рівень володіння нею. Це ще одна вражаюча цифра, що може свідчити про переваги білінгвізму в сприянні впевненому опануванню додаткових мов.

Установки щодо трьох мов представлено на рис. 5. Із цієї ілюстрації зрозуміло, що найменший рівень несприятливих установок було відзначено щодо валлійської (3,09%), а найбільший – до СІМ (13,97%), тоді як у випадку з англійською цей показник був близьким до визначеного щодо валлійської (4,62%). Найчастіше сприятливі установки виявляли щодо валлійської (62,37%), адже аналогічні показники у випадку з англійською та СІМ навіть у сумі (50,89%) не наблизилися до рівня позитивних установок щодо неї.

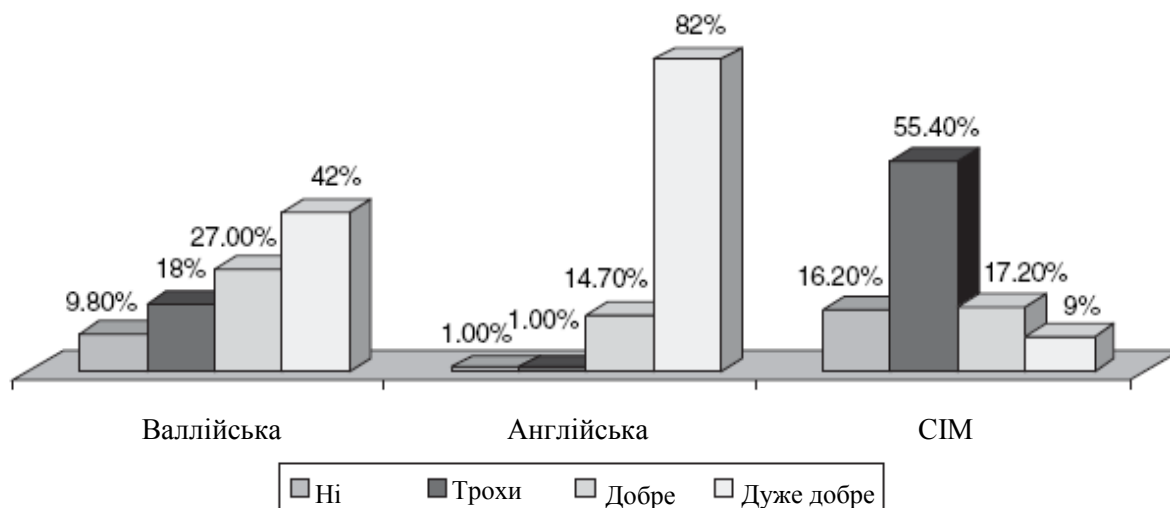


Рисунок 4 Рівень компетенції в трьох мовах

Найбільшу частоту нейтральних установок відзначено щодо CIM на рівні 68,16%, далі виділяються англійська (58,46%) та валлійська (35%). Отримані дані свідчать про сприятливі установки щодо валлійської в групі в цілому, адже лише невеликий відсоток студентів виявили нейтральні чи несприятливі установки щодо цієї мови. Ця тенденція є аналогічною визначенням за результатами інших проведених в Уельсі досліджень (Baker, 1985, 1988, 1992; Центральне управління інформації/WLB, 1995; Williams & Morris, 2000; WLB, 2001).

Ставлення до англійської та CIM було в цілому більш нейтральним із тенденцією до більш несприятливих установок щодо CIM і більш сприятливих щодо англійської. Ці показники слід розглядати в контексті результатів самооцінки, а також тих запитань анкети щодо валлійської та англійської, на які більшість респондентів схильні надавати «щирі» або «адекватні» відповіді. Водночас ці результати яскраво відображають відносний брак позитивних установок щодо CIM, і це, як не дивно, на тлі 26,5% студентів, які зазначили, що мають добру або дуже добру компетенцію у CIM, – питання, до якого ми ще повернемося пізніше в цьому розділі.

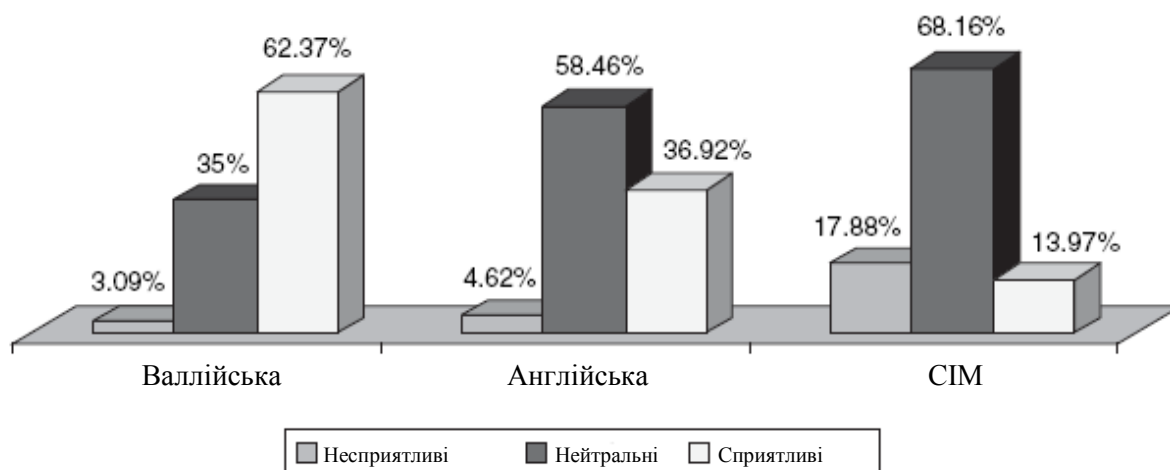


Рисунок 5 Установки щодо трьох мов

Із наведених у таблиці 1 даних зрозуміло, що найбільш стійке застосування валлійської припадає на родинне коло, а найбільший відсоток відповідей «завжди валлійською» в цьому контексті – на спілкування з викладачами (27%). Варіант «завжди англійською» найчастіше обирали, характеризуючи спілкування з батьком (57,4%) та сусідами (55,7%). Щодо спілкування з друзями за межами навчального закладу, слід відзначити, що, незважаючи на те, що 64,6% опитуваних переважно чи завжди спілкуються англійською, ще 29,6% респондентів спілкуються з друзями за межами навчального закладу здебільшого чи повністю валлійською, 14,7% зазначили, що майже однаково часто використовують обидві мови. Це є важливим моментом, ураховуючи активну діяльність НАУ й національну мовну політику Iaith Pawb (НАУ, 2003) із підвищення рівня використання валлійської поза межами навчального середовища, до обговорення якого ми ще повернемося в заключному параграфі.

Щодо кількісного розподілу, найвищі показники відзначено в стовпчику «завжди англійською» – з-понад 50% відповідей стосовно трьох адресантів і не менше, ніж 30% , по кожному з них окремо. Найнижчі показники (менше, ніж 5% в усіх випадках) зареєстровано щодо використання двох мов удома, за винятком категорії «англійською частіше, ніж валлійською», у якій відповідні показники сягають понад 11%. У сукупності ці показники свідчать про

важливість родини та школи у використанні валлійської мови, наголошуючи на необхідності постійного розвитку валлійської й впровадження білінгвізму в середовищах поза межами безпосередньо родинного кола чи навчального закладу.

У таблиці 2 наведено результати аналізу використання мов у різних засобах комунікації. За цими даними зрозуміло, що найбільший рівень використання валлійської припадає на телебачення, адже 62,8% опитуваних у тій чи іншій формі переглядають телевізійні програми валлійською мовою. Цей результат є обнадійливим і відображає вплив валлійськомовного каналу S4C, що виходить в ефір із 1982 р. Наступним високим показником використання валлійської є 43,1% учасників, які слухають радіопрограми цією мовою. Показники використання мови в перегляді преси й слуханні музики складають відповідно 39,7% та 36,4%. Загалом ці показники демонструють, що більше, ніж третина студентів, у тій чи іншій формі надають перевагу валлійській мові в користуванні всіма чотирма засобами комунікації. Ці дані свідчать про поширення білінгвізму зі зростанням рівня використання обох мов у засобах масової інформації.

Результати, наведені в таблиці 3, як уже пояснювалось у параграфі, що містить інформацію про методику дослідження, стосуються титульної мови, англійської. Понад 80% опитуваних уважали цю мову важливою для читання, письма й отримання роботи. І навпаки, у чотирьох галузях англійську вважали найменш важливою, а саме в отриманні можливості подібатися докільню (30,9%), здобутті визнання в суспільстві (21,1%), проживанні в Уельсі й вихованні дітей (по 14,2%). Відзначено стійку тенденцію до надання високого значення володінню англійською мовою, адже понад 50% відповідей за більшістю пунктів належать до категорії «важливо». Водночас частина відповідей належить до проміжних категорій, що свідчить про градацію відповідних поглядів і є, певною мірою, несподіваним відкриттям. Відносна мінливість поглядів, особливо щодо мови, яка використовується в суспільних відносинах, у спілкуванні з дітьми та докільням, становить цікаву особливість

динаміки установок щодо англійської та валлійської.

Таблиця 1 Мови, що використовуються в спілкуванні з такими особами

	Завжди валлійською (%)	Валлійською частіше, ніж англійською (%)	Майже однаково часто і валлійською, і англійською (%)	Англійською частіше, ніж валлійською (%)	Завжди англійською (%)
Батько	22,1	2,0	2,5	11,3	57,4
Мати	20,6	4,4	5,4	11,8	54,9
Брати й сестри	23,	3,4	5,4	20,6	41,7
Друзі в навчальному закладі	13,2	17,6	15,7	18,1	33,3
Друзі за межами начального закладу	7,8	11,8	14,7	24	40,2
Викладачі	27	18,6	7,8	8,8	36,3
Сусіди	11,3	11,3	6,4	11,3	55,9

Таблиця 2 Засоби комунікації й мови, які використовуються

	Завжди валлійською (%)	Валлійською частіше, ніж англійською (%)	Майже однаково часто і валлійською, і англійською	Англійською частіше, ніж валлійською (%)	Завжди англійською (%)

			(%)		
Перегляд ТБ	26,5	19,1	7,4	9,8	35,3
Преса	10,3	10,3	7,8	11,3	57,4
Музика	1	1,5	7,4	26,5	61,3
Прослуховування радіо	1	2,9	9,3	29,9	54,4

Таблиця 3 Значення, що надається англійській мові у виконанні таких дій

Для людини у/в:	Важливо (%)	Важливо в окремих випадках (%)	Неважливо в окремих випадках (%)	Неважливо (%)
Налагодженні дружніх стосунків	65,2	23	2,9	6,4
Читанні	86,3	8,3	0,5	2,5
Письмі	83,8	10,9	1,5	1,5
Перегляді ТБ	57,4	31,4	3,4	5,4
Отриманні роботи	81,9	10,9	1	2
Отриманні можливості подібати докільню	22,1	25	16,7	30,9
Проживанні в Уельсі	35,8	34,8	11,3	14,2
Вихованні дітей	47,5	25	9,8	14,2

Відвідуванні крамниць	39,7	31,9	10,8	13,2
Здійсненні телефонних дзвінків	53,4	31,4	4,9	7,4
Складанні іспитів	59,3	22,1	6,4	7,8
Здобутті визнання в суспільстві	31,4	26,6	16,2	21,1
Спілкуванні з друзями в університеті	44,1	33,8	10,8	7,4
Спілкуванні з викладачами в університеті	46,1	28,4	12,7	8,3
Спілкуванні з людьми за межами університету	45,1	31,9	8,8	8,3

Щодо інших результатів, встановлено наявність статистично значної різниці в показниках під впливом чинника «стать», адже чоловіки виявляли більш позитивні установки щодо англійської [$F(1, 191) = 4,838, p = 0,029$] та СІМ [$F(1, 175) = 8,120, p = 0,005$], ніж жінки. Статистично значних відмінностей в установках щодо валлійської не відзначено, проте середні показники демонстрували, що жінки мали більш позитивні установки щодо цієї мови. Щодо віку, відповідні показники були значними лише стосовно валлійської [$F(23, 169) = 2,528, p = 0,000$], демонструючи здебільшого позитивні установки щодо цієї мови, але за наявністю вікової динаміки, тобто чим старшими були студенти, тим менш позитивні установки вони виявляли. У соціо-економічних групах статистично значних відмінностей в установках щодо жодної з трьох мов не відзначено.

Одним із неочікуваних результатів стало те, що спеціальність, за якою

студенти здобували освіту у вищому навчальному закладі, впливала на установки щодо всіх трьох мов: валлійської [$F(3, 189) = 4,401, p = 0,005$], англійської [$F(3, 190) = 2,890, p = 0,037$] й СІМ [$F(3, 174) = 4,921, p = 0,003$]. Студенти, які вчилися на вчителів середньої школи та педагогів соціальної освіти, виявляли більш позитивні установки щодо СІМ, ніж ті учасники, які здобували професії вчителів початкової школи та педагогів дошкільного навчання. Водночас студенти, які вчилися на вчителів початкової школи та педагогів соціальної освіти, мали більш позитивні установки щодо валлійської мови, ніж ті, які спеціалізувались у галузях середньої освіти та дошкільного навчання.

Щодо впливу географічних чинників, було відзначено, що ті студенти, які мали нагоду відвідувати іноземні країни, мали більш сприятливі установки щодо СІМ [$F(4, 174) = 3,901, p = 0,005$]. Установлено наявність відмінностей в установках щодо валлійської [$T(180) = -2,574, p = 0,011$] залежно від розмірів рідного міста, за відсутністю таких в установках щодо англійської та СІМ. Вихідці з міст із населенням менше, ніж 100000 мешканців, виявили більш сприятливі установки щодо валлійської, ніж ті, хто походить із міст із населенням понад 100000 мешканців. Якщо йдеться про мову рідного міста, статистично значні відмінності відзначено в установках щодо валлійської [$F(1, 188) = 26,411, p = 0,000$] та англійської [$F(1, 185) = 9,996, p = 0,000$], за відсутністю таких у випадку з СІМ. Ті, хто походив із переважно валлійськомовних громад, мали більш сприятливі установки щодо валлійської, а вихідці з англومовних середовищ характеризувалися більш сприятливими установками щодо англійської.

З огляду на суто лінгвістичні чинники, значний вплив на установки щодо всіх трьох мов мала перша мова студентів. Ті, чиєю першою мовою була валлійська або і валлійська, і англійська, мали більш позитивні установки щодо валлійської [$F(3, 189) = 16,668, p = 0,000$], ніж ті, чиєю рідною мовою була англійська. Щодо англійської [$F(3, 190) = 15,467, p = 0,000$], ті, чиєю першою мовою була англійська, виявили найбільш позитивні установки що-

до неї, а ті, чиєю першою мовою була валлійська, мали найменш позитивні установки щодо цієї мови, тоді як носії і валлійської, і англійської як М1 займали серединне положення. Щодо СІМ [$F(3, 174) = 2,891, p = 0,038$], ті, чиєю першою мовою була англійська, або і валлійська, і англійська, мали більш позитивні установки, ніж ті, чиєю першою мовою була валлійська.

Вік, у якому опитувані починали вивчати мови, не впливав на установки щодо СІМ та англійської, проте у випадку з валлійською були відзначені зумовлені віком початку вивчення мови відмінності в установках щодо всіх трьох мов. Щодо валлійської [$F(19, 174) = 4,931, p = 0,000$], найбільш сприятливі установки відзначено в тих, хто починав вивчати валлійську у віці до 5 років, із різким зниженням відповідних показників серед тих, хто починав вивчати мову у віці 12 років, і відновленням тенденції до зростання останніх серед тих, хто починав вивчати валлійську у віці старше 13 років.

Таблиця 4 Огляд найбільш впливових чинників у формуванні мовних установок

Незалежні чинники	Установки щодо валлійської	Установки щодо англійської	Установки щодо СІМ	Рівень знання СІМ
Спеціалізація	Початкова школа та соціальна освіта > дошкільне навчання та середня школа	Дошкільне навчання > соціальна освіта, початкова та середня школа	Соціальна освіта та середня школа > початкова школа та дошкільне навчання	
Стать	Незначний	Чоловіки > жінки	Чоловіки >	

		ки	жінки	
Розмір рідного міста	-100000 > +100000	Незначний	Незначний	
Мова рідного міста	Переважає валлійськомовні > переважно англомовні	Переважає англомовні > переважно валлійськомовні	Незначний	
Вік, у якому учасники починали вивчати СІМ	Незначний	Незначний	Незначний	Добре та дуже добре < 7 й > 16 років
Відвідування МЗ-мовної країни			Відвідували > не відвідували	Відвідували > не відвідували
Вік, у якому учасники починали вивчати валлійську	Молодший > старший	Старший > молодший	Старший > молодший	
М1	Валлійська, валлійська і англійська > англійська	Англійська > валлійська і англійська, валлійська	Англійська > валлійська і англійська, валлійська	

(див. далі)

Таблиця 4 (продовження)

Незалежні чинники	Установки щодо валлійської	Установки щодо англійської	Установки щодо СІМ	Рівень знання СІМ
Компетенція (+, добре та дуже добре; –, трохи чи ні)				
Валлійська	+ валлійська > – валлійська	– валлійська > + валлійська	– валлійська > + валлійська	
Англійська	Незначний	+ англійська > – англійська	Незначний	
СІМ	Незначний	+ СІМ > – СІМ	СІМ добре > СІМ дуже добре	

Щодо впливу віку початку вивчення валлійської на установки щодо англійської [$F(19, 175) = 3,750, p = 0,000$], середні показники демонструють тенденцію до зростання рівня сприятливих установок щодо англійської, яке сягає піку у вікових категоріях 11 та 21 років, із зниженням відсотка позитивних установок щодо англійської серед тих, хто починав вивчати валлійську у віці понад 21 рік. Це значною мірою підтверджує результати попередніх досліджень щодо впливу віку на установки щодо валлійської (Baker, 1988, 1992). Щодо СІМ [$F(19, 159) = 2,139, p = 0,000$], динаміку зростання відзначено серед тих, хто починав вивчати валлійську в старшому віці, адже вони виявили в цілому більш позитивні установки щодо СІМ, ніж ті, хто починав вивчати валлійську в молодшому віці.

У нашому випадку рівень компетенції аналізували на основі оцінки останнього учасниками, а це говорить про вплив індивідуальних особливостей та суб'єктивного сприйняття питання. Водночас цей чинник є важливим

для аналізу у зв'язку з установками щодо мов. Рівень компетенції у валлійській впливав на установки щодо всіх трьох мов: валлійської [$F(3, 182) = 50,226, p = 0,000$], англійської [$F(3, 183) = 16,538, p = 0,000$] та СІМ [$F(3, 167) = 3,857, p = 0,000$]. Чим вищим є рівень компетенції у валлійській, тим більш позитивні установки виявляють учасники щодо цієї мови, із протилежною картиною у випадку з установками щодо англійської. Ті, хто зовсім не володіє валлійською, виявили більш позитивні установки щодо вивчення СІМ, ніж ті, які володіють валлійською. Рівень компетенції в англійській впливав лише на установки щодо англійської [$F(3, 188) = 3,743, p = 0,012$], адже найбільш сприятливі установки виявили ті, хто стверджували, що добре володіють англійською.

Рівень компетенції в СІМ впливав на установки щодо СІМ [$F(3, 173) = 14,980, p = 0,000$] та англійської [$F(3, 187) = 3,763, p = 0,012$], за відсутністю такого у випадку з валлійською. Хто оцінював власну компетенцію в СІМ як «дуже добре», мали менш позитивні установки щодо цієї групи мов, ніж ті, які вважали, що знають СІМ «добре». Студенти, які мали невисокий рівень володіння чи зовсім не знали СІМ, виявили найбільш сприятливі установки щодо англійської. Вік початку вивчення СІМ впливав на самооцінку компетенції [$F(22, 177) = 3,486, p = 0,000$]. Цей чинник не впливав на установки щодо СІМ. Відвідування МЗ-мовної країни також впливало на оцінку власної компетенції [$F(1, 173) = 6,574, p = 0,011$].

Результати аналізу компетенції підтверджують ключові моменти, пов'язані з установками щодо мов, які нами розглядаються. Установки щодо валлійської є чинником, пов'язаним взаємними зв'язками з багатьма іншими, зокрема мовою рідного міста, адресатом, спеціалізацією, соціоекономічним статусом, компетенцією, першою мовою й віком початку вивчення мови. Багато значних показників отримано за результатами аналізу відповідних даних щодо всіх трьох мов. Це може стати в нагоді для визначення напряму подальшої роботи, яка потребуватиме більш детального вивчення та аналізу цих чинників у їх сукупності.

Деякі чинники впливали на установки щодо англійської. Перша мова, компетенція, стать, спеціалізація та мова рідного міста впливали переважно на установки щодо англійської за відсутністю паралельного впливу на установки щодо валлійської та СІМ. Ці дані демонструють велике значення, яке надається англійській як мові міжнародного спілкування й мові, якою розмовляють на всій території Великої Британії, у тому числі й в Уельсі. Про це свідчить низка чинників, що не впливали на відповідні показники щодо англійської, а також рівень позитивних та нейтральних установок щодо цієї мови. Це свідчить про те, що опитувані не вбачають жодної загрози для цієї мови з боку валлійської чи СІМ. Усі студенти в складі вибірки володіли англійською, і більшість із них повідомляли про добре чи дуже добре володіння англійською (97%). Водночас цікаво відзначити відносно невелике значення, що надавалось англійській у виконанні певних дій, зокрема в «отриманні можливості подобатися докільню» (47,6%), у «проживанні в Уельсі» (25,5%), «здобутті визнання в суспільстві» (37,3%) й «вихованні дітей» (24,0%).

Якщо йдеться про СІМ, то зв'язок між установками та іншими чинниками є менш тісним, ніж у випадку з валлійською, проте більш суттєвим, ніж у випадку з англійською. У певних випадках відмінності відзначено не лише в установках щодо СІМ, а й в установках щодо англійської та валлійської. На установки щодо СІМ впливали такі чинники, як перша мова, відвідування європейської країни й те, чи володіє респондент більше, ніж трьома мовами.

ОБГОВОРЕННЯ

Отримані дані демонструють високу життєздатність валлійської мови (Bourhis et al., 1981) й свідчать про реальну можливість подальшого збільшення кількості білінгвістів в Уельсі. За цими даними, 51% респондентів зазначили, що їхньою першою мовою є валлійська чи валлійська поряд із англійською. Цей сумарний показник перевищує частину тих, хто вважали своєю першою мовою лише англійську. Навіть не враховуючи такі аспекти, як характеристики вибірки (студенти педагогічних спеціальностей) та ситуація,

у якій здійснювали збір даних (анкета із запитаннями про установки), цей результат є обнадійливим і свідчить про збереження позитивної динаміки збільшення кількості носіїв валлійської серед молодшої частини населення Уельсу. Відзначено високий рівень компетенції у валлійській, що знову ж є дуже позитивним аспектом у зв'язку з подальшою потребою у вчителях, які володіють валлійською мовою, у майбутньому.

Ці дані також продемонстрували наявність цікавої тенденції стосовно зв'язку між білінгвізмом як здатністю володіти і валлійською, і англійською, та рівнем компетенції у СІМ. 26 % членів вибірки повідомили, що володіють СІМ добре або дуже добре, що є значно вищим показником рівня компетенції в третій мові, ніж можна було б очікувати, й має важливе значення. Ці результати демонструють наявність зв'язку між білінгвізмом та компетенцією інших додаткових мов, що вивчаються. Таким чином, навіть незважаючи на те, що результати аналізу даних демонструють переважно нейтральні чи негативні установки щодо СІМ, це певною мірою компенсується іншими відповідями, що свідчать про більш позитивне ставлення до вивчення сучасних іноземних мов. Наприклад, майже всі учасники погоджувалися з твердженням, що валлійська, англійська та СІМ є «мовами, які легко вивчити», що знову ж свідчить про приховану тенденцію до формування впевненості в здатності вивчати мови.

Щодо відносних показників установок стосовно трьох мов, найбільший відсоток сприятливих установок зареєстровано щодо валлійської, англійська займає друге місце, й останнє місце посідає СІМ. Якщо йдеться про відносну компетенцію, найвищий показник відзначено щодо володіння англійською, далі йдуть валлійська та СІМ. Ці показники свідчать про зростання кількості носіїв валлійської й поширеності білінгвізму, демонструючи дуже добрі оцінки власної компетенції як у англійській, так і у валлійській мові. Це можна знову ж розглядати як ознаку збільшення частини населення, яка володіє мовами й здатна їх вивчати.

Про важливий вплив засобів масової інформації свідчить 62,8% учасни-

ків, які переглядають уельський телевізійний канал S4C, що транслює значну частину своїх програм валлійською мовою. Це є обнадійливою ознакою, що свідчить про важливу роль цього засобу масової інформації в розвитку білінгвізму в Уельсі. Галузі переважного використання валлійської збігаються з означеними за результатами попередніх досліджень, тобто здебільшого в освітніх колах та вдома (Baker, 1988, 1992; Мовна рада Уельсу, 1995, 2003; Williams & Morris, 2000). Водночас слід зазначити наявність тенденції до підвищення рівня використання валлійської в спілкуванні з друзями як в університеті, так і поза його межами.

Щодо відносного становища й зв'язку валлійської, англійської та СІМ одна з одною, тут не можна не враховувати економічні фактори: важко уявити ситуацію, у якій англійська припинила б бути найбільш потужною й персуазивною мовою з погляду комунікації в глобальному, світовому контексті. У царині культури та ідентичності в Уельсі панують валлійська, а також англійська мови. Третя мова, чи то французька, чи німецька, чи іспанська, наразі не має, так би мовити, «імперативного мандату», підкріпленого економічною потужністю чи культуральною цінністю. Проте, як показують отримані дані, попри низький рівень позитивних установок щодо СІМ, певний ступінь довіри до цих мов ілюструють показники самооцінки власної компетенції в європейських мовах, а також виявлені відчуття того, що вивчення мов не є надзвичайно важким заняттям, що, у свою чергу, є досить оптимістичним сигналом.

Уельс традиційно схильний до впровадження загальноєвропейських підходів до формування політики. Наприклад, наразі впроваджена нова навчальна програма для дітей від 3 до 7 років значною мірою завдячує впливу італійських та інших європейських моделей дошкільного навчання. Тож тепер абсолютно природно, що Уельс має стати більш європейським регіоном і в сенсі мовних установок. Зокрема, уже сам факт того, що Уельс прагне до впровадження білінгвізму на багатьох рівнях, проторує шлях до трилінгвізму. Поєднання усвідомлення переваг білінгвістичної свідомості, пов'язаних

із покращанням рівня володіння іншими мовами, із більш позитивними установками щодо більшої кількості мов стане важливим цивілізаційним чинником майбутнього розвитку.

Характерною рисою сучасної білінгвальної ідентичності в Уельсі є те, що вона все більшою мірою базується на засадах формування контекстуалізованої особистості, ніж на етнічній приналежності чи спадковості. Формування такої «контекстуалізованої особистості» потребуватиме не лише поширеного використання мов і позитивних мовних установок щодо валлійської та англійської, але й виховання здатності користуватися іншими мовами на місцевому, національному та наднаціональному, міжнародному рівні. Лише тоді Уельс посідатиме належне місце у Великій Британії, Європі й світі в цілому.

Бібліографічні посилання

1. Aitchison, J. and Carter, H. (1994) *A Geography of the Welsh Language*. Cardiff: University of Wales Press.
2. Aitchison, J. and Carter, H. (2000) *Language, Economy and Society: The Changing Fortunes of the Welsh Language in the Twentieth Century*. Cardiff: University of Wales Press.
3. Aitchison, J. and Carter, H. (2004) *Spreading the Word: The Welsh Language 2001*.
4. Talybont: Y Lolfa. Baker, C. (1985) *Aspects of Bilingualism in Wales*. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Baker, C. (1988) *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Baker, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Baker, C. (1994) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
8. Baker, C. (2002) *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
9. Balsam, D. (1985) The threeWales model. In J. Osmond (ed.) *The National*

- Question Again: Welsh Political Identity in the 1980s (pp. 1-17). Llandysul: Gomer.
10. Bourhis, R.Y., Giles, H. and Rosenthal, D. (1981) Notes on the construction of a 'Subjective Vitality Questionnaire' for ethnolinguistic groups. *Journal of Multicultural and Multilingual Development* 2, 145 155.
 11. Bwrdd yr Iaith Gymraeg (2001) *The Use of the Welsh Language 2000* Welsh.
 12. Cardiff: The Welsh Language Board. On WWW at <http://www.bwrdd-yr-iaith.org.uk>. Accessed on 20th July 2005.
 13. Bwrdd yr Iaith Gymraeg (2004a) *Census 2001: Main Statistics about Welsh*.
 14. Cardiff: The Welsh Language Board. On WWW at <http://www.bwrdd-yr-iaith.org.uk>. Accessed on 20th July 2005.
 15. Bwrdd-yr-Iaith Gymraeg (2004b) *A Bilingual Education for your Child: From Nursery to Primary School*. Cardiff: The Welsh Language Board/NAW. On WWW at <http://www.bwrdd-yr-iaith.org.uk>. Accessed on 20th July 2005.
 16. Cenoz, J. (2003) Teaching English as a third language: The effect of attitudes and motivation. In C. Hoffmann and J. Ytsma (eds) *Trilingualism in Family, School and Community* (pp. 202 218). Clevedon: Multilingual Matters.
 17. Central Office of Information and the Welsh Language Board (1995) *Public Attitudes to the Welsh Language: A Research Report prepared by NOP Social and Political for the Central Office of Information and the Welsh Language Board*. London: NOP Social and Political.
 18. The CILT Bulletin for Language Teaching and Research in Higher Education. London: CILT. On WWW at <http://www.cilt.org.uk>. Accessed on 26th July 2005.
 19. Department of Education and Skills (2004) *Languages Work*. London: DfES. Edwards, V. and Newcombe, L. (2003) Evaluation of the efficiency and effectiveness of the TWF project, which encourages parents to transmit the language to their children. Cardiff. The Welsh Language Board. On

- WWW at <http://www.bwrdd-yr-iaith.org.uk>. Accessed on 20th July 2005.
20. Estyn (2004a) *The Welsh Language Our language: its Future* (Iaith Pawb). Advice to support the implementation of aspects of the Education and Lifelong learning Committee Policy review. Cardiff: Estyn. On WWW at <http://www.estyn.gov.uk>. Accessed on 26th July 2005.
21. Estyn (2004b) *Modern Foreign Languages in Welsh-Medium Schools*. Cardiff: Estyn. On WWW at <http://www.estyn.gov.uk>. Accessed on 26th July 2005.
22. Fishman, J.A. (1985) *The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity*. New York: Moulton Publishers.
23. Garrett, P., Coupland, N. and Williams, A. (2003) *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales Press.
24. General Teaching Council for Wales (GTCW) (2005) *Wales' first inductees*.
25. Teaching Council for Wales 7, 8-9.
26. Giles, H. and Coupland, N. (1991) *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
27. Jenkins, G.H. and Williams, M.A. (eds) (2000) *'Let's Do Our Best for the Ancient Tongue': The Welsh Language in the Twentieth Century*. Cardiff: University of Wales Press.
28. Jones, W.R. (1949) Attitude towards Welsh as a second language. A preliminary investigation. *British Journal of Educational Psychology* 19, 44-52.
29. Jones, W.R. (1950) Attitude towards Welsh as a second language. A further investigation. *British Journal of Educational Psychology* 20, 117-132.
30. Languages, Linguistics and Area Studies (LLAS) (2005) *Seven hundred reasons for learning languages*. On WWW at <http://www.llas.soton.ac.uk>. Accessed on 26th July 2005.
31. Lee, J., Buckland, D. and Shaw, G. (1998) *The Invisible Child: The Responses and Attitudes to the Learning of Modern Foreign Languages Shown by Year 9 Pupils of Average Ability*. London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).

- 32.Lewis, E.G. (1975) Attitude to language among bilingual children and adults in Wales. *International Journal of the Sociology of Language* 4, 103-121.
- 33.Petre, P. (1997) *Travels in an Old Tongue: Touring the World Speaking Welsh*. London: Harper Collins.
- 34.Reynolds, D., Bellin, W. and ab Ieuan, R. (1998) *A Competitive Edge: Why Welsh Medium Schools Perform Better*. Cardiff: Institute of Welsh Affairs.
- 35.Sharp, D., Thomas, B., Price, E., Francis, G. and Davies, I. (1973) *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: Macmillan/University of Wales Press.
- 36.The National Assembly for Wales (2002a) *Ein hiaith: ei dyfodol, Our Language: Its Future*. Cardiff: National Assembly for Wales.
- 37.The National Assembly for Wales/Centre for Languages Teaching and Research (CILT) Cymru (2002b) *Languages Count*. Cardiff: National Assembly for Wales. The National Assembly for Wales (2003) *Iaith Pawb: A National Action Plan for a Bilingual Wales*. Cardiff: National Assembly for Wales
- 38.The National Assembly for Wales (2004) *School in Wales: General Statistics*. On WWW at www.wales.gov.uk. Accessed on 20th July 2005.
- 39.Welsh Baccalaureate (2004) *Welsh Baccalaureate programme information*. On WWW at <http://www.wbq.org.uk>. Accessed on 20th July 2005.
- 40.Welsh Consumer Council (1996) *Y Gymraeg fel pwnc defnyddwyr: papur polisi [Welsh as a Consumer Issue: A Policy Paper]*. Caerdydd: Cyngor Defnyddwyr Cymru.
- 41.Williams, C.H. (1985) On cultural space: perceptual culture regions in Wales. *Etudes Celtiques* 22, 273-295.
- 42.Williams, C.H. (2000) Restoring the language. In G.H Jenkins and M.A. Williams (eds) *“Let’s Do Our Best for the Ancient Tongue”: The Welsh Language in the Twentieth Century* (pp. 657 681). Cardiff: University of Wales Press.
- 43.Williams, G. and Morris, D. (2000) *Language Planning and Language Use: Welsh in a Global Age*. Cardiff: University of Wales Press.

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ТА МОВНІ УСТАНОВКИ В МАЛЬТІ

Сандро Каруана

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Мальта, невеликий острів у Середземному морі з територією приблизно 316 км² (рис. 8.1 та рис. 8.2) і населенням майже 400000 мешканців, має багату й різноманітну історію, яка неминуче вплинула на мови, що вживалися на острові протягом багатьох років. Наразі на острові активно застосовуються мальтійська та англійська мови як у розмовній, так і в писемній формі.

Мальтійська є семітською мовою, що веде своє походження з часів захоплення (вірогідно, насильницького) Мальти арабами (870-1090), які принесли на острів власну говірку, що з часом витіснила мови, які існували там раніше (Brincat, 1995; 2003). Наступні колонізатори, переважно Нормани (1091-1194), відновили контакти з романським світом, й італійська поступово посіла чільну позицію на Мальті, зокрема як засіб писемної комунікації поряд із латиною (Cassola, 1998). Проте ця ситуація різко змінилася за часів британської колонізації (1800 – 1964), коли англійська мова поволи, але впевнено поширювалася в Мальті і з часом витіснила італійську, ставши офіційною мовою країни після тривалої боротьби, яка стала відомою як «мовне питання» (Hull, 1993). З часом становище мальтійської покращилося, окрім суто розмовного варіанту, мова набула й писемної форми. Хоча ще в 1930-х рр. її визначали як *il-lingwa tal-kċina*, «кухонну мову», наразі вона є цілковито розвинutoю мовою, якою постійно користуються носії, які належать до всіх суспільних класів, і яку нещодавно визнано однією з офіційних мов Європейського Союзу після відповідного вступу до нього Мальти в 2004 р. На сьогодні мальтійську вважають національною мовою Мальти, а офіційними мовами країни є мальтійська та англійська.

Більш детальний розгляд поточної соціолінгвістичної ситуації в Мальті дозволяє з'ясувати, що мальтійська мова є дуже поширеною у своєму розмовному варіанті, використовується як засіб писемної комунікації значно мен-

шою мірою. Мальтійську можна назвати мовою переважно усного спілкування. Вона є майже єдиною мовою місцевого теле- та радіомовлення, а також постійно використовується в більшості церков, у судах та парламенті.



Рисунок 8.1 Географічне положення Мальтійських островів

Англійську, навпаки, використовують переважно в писемній формі. Найбільш популярну місцеву щоденну газету друкують англійською, як і більшість підручників, що ними користуються в школах. Офіційна урядова та юридична документація зазвичай оформлюється й видається і англійською, і мальтійською.

Мальтійська є рідною мовою переважної більшості населення, проте значна кількість мальтійців також вважають своєю першою мовою англійську чи англійську й мальтійську одночасно. У цьому сенсі дані, отримані за результатами досліджень, досить суттєво варіюються, що зумовлено впливом етнічного та суспільного походження відповідних респондентів. Водночас результати нещодавно проведеного дослідження (Sciriha and Vassallo, 2001) свідчать, що абсолютна більшість, 98,6% респондентів, у складі великої й різноманітної вибірки обсягом 500 учасників із різним суспільним походженням зазначили, що їхньою рідною мовою є мальтійська.



Рисунок 8.2 Мальтійські острови

Лише 1,2% респондентів зазначили, що їхньою рідною мовою є англійська, і ще 1,2% повідомили, що мають першу мову і англійську, і мальтійську. Ці показники підтверджують результати іншого, проведеного в 1992 р., дослідження (Borg et al.), як їх повідомляє Каміллері (Camilleri, 1995: 96), де у вибірці з 186 опитуваних 96% користувалися вдома переважно мальтійською.

Використання мови характеризує також рідну культуру та походження особистості, і Мальта в цьому сенсі не є винятком. Мальтійців, які розмовляють англійською, деякі вважають *tal-perè* («снобами») чи *qziez* («позерами»). З іншого боку, за певних обставин ці носії англійської також виявляють упереджене ставлення до тих, кому важко висловлювати свої думки англійською, чи тих, хто зовсім не володіє цією мовою, автоматично вважаючи цих осіб неосвіченими чи такими, що належать до нижчих соціоекономічних верств. Попри все, навіть ті, хто заявляють про те, що завжди користуються виключно мальтійською чи англійською, швидше за все застосовують також певні перехідні чи змішані форми з обох кодів, адже, незалежно від рідної мови, людина з часом неминуче починає вживати певні форми мов, із якими вона постійно стикається. Як зазначив Берруто (Berruto, 1998: 16), у білінгва-

льному контексті завжди, більшою чи меншою мірою, наявні елементи зміни й змішування кодів, і Мальта не є винятком у цьому сенсі.

З огляду на це необхідно відзначити, що постійне користування англійською в Мальті, особливо в усному спілкуванні, часто асоціюється з родинами, які належать до вищого соціоекономічного класу. До того ж, англійська є більш поширеною, ніж мальтійська в певних контекстах, зокрема у вищій освіті. Підручники та посібники з переважної більшості університетських курсів виходять англійською, отже, володіння розмовною та писемною англійською дає перевагу учням, які прагнуть здобувати освіту на цьому рівні.

Незважаючи на те, що мальтійське суспільство можна визначити як білінгвальне, мовна ситуація на острові є складнішою, виходить за вузькі межі цього визначення, адже італійська мова також відіграє суттєву роль у Мальті. Так, італомовні телевізійні канали, що транслюються в Мальті за допомогою антен чи супутникових засобів, є популярними серед мальтійців усіх вікових груп (Сагуана, 2003; у друці). Італійська музика, радіоканали, журнали та газети також відіграють, хоча й меншу, але теж значну роль у зростанні функціонування італійської в Мальті протягом останніх двох чи трьох десятиліть. Той факт, що багато людей в Мальті регулярно стикаються з італійською через засоби масової інформації, є достатнім доказом того, що наразі значна кількість мальтійців добре розуміють італійську, а можливо, й достатньо вільно нею розмовляють. Загалом мальтійці позитивно ставляться до італійської й часто застосовують цю мову за зручної нагоди. Часто трапляються випадки, коли італійські туристи, які приїжджають до Мальти з метою вивчення англійської, бувають дуже розчаровані тим, що, дізнавшись про їхню національність, більшість мальтійців починають чи намагаються спілкуватися з ними італійською мовою.

Наявність італомовних засобів масової інформації в Мальті була особливо впливовою аж до самого початку 1990-х рр. Власне кажучи, аж до 1993 р. існував лише один місцевий державний телевізійний канал, тоді як за

допомогою антен можна було приймати велику кількість італійських каналів, зокрема державні канали Італії й багато приватних каналів.

У 1993 р. із упровадженням кабельного телебачення, а також відкриттям низки місцевих приватних каналів, структура мовного впливу засобів масової інформації почала змінюватися. У деяких приватних господарствах було також встановлено системи супутникового телебачення, що дозволили отримати доступ до телеканалів усього світу. Ситуація, що спочатку визначалася майже тотальним домінуванням італійських каналів, які приймали за допомогою звичайних антен, згодом змінилася, демонструючи поступове, але стійке зростання кількості людей, яким було встановлено системи кабельного чи супутникового телебачення, і, таким чином, надано доступ до англомовних каналів. Офіційні дані від компанії, що надає послуги кабельного телебачення в Мальті, свідчать про те, що цим сервісом наразі користуються в понад 75% усіх мальтійських домогосподарств, а за результатами дослідження рівня користування ІКТ (інформаційно-комунікаційними технологіями) в Мальті, що проведено Національним бюро статистики (2003), приблизно 15% населення переглядає телевізійні канали за допомогою систем супутникового телерадіомовлення. Також відзначено зростання популярності місцевих каналів, що відволікли на себе частину глядацької аудиторії італійських каналів, зокрема двох станцій, що ними володіють головні політичні партії країни. Цей факт підтверджено результатами регулярних опитувань, які проводить Управління з телерадіомовлення (2004), за якими на долю італійських каналів сьогодні припадає від 15% до 20% глядацької аудиторії, тоді як відповідна частина місцевих каналів сягає майже 70%.

Мальтійською мовою користуються більшість дикторів та диск-жокеїв на радіоканалах, проте майже всі музикальні композиції (пісні), що програвуються, є англомовними. Італо- та мальтійськомовних пісень досить небагато, і вони рідко з'являються в ефірі. Як уже зазначено вище, більшість матеріалів для читання, зокрема газет, журналів, книжок і, особливо, підручників та посібників, друкуються англійською мовою. Проте попри те, що найбільш по-

ширена газета виходить англійською, дві щоденні газети мальтійською також друкуються досить великими тиражами. Крім того, за останні роки ми стали свідками значного зростання кількості публікацій мальтійською мовою. Італійська ж, навпаки, обмежена невеликою кількістю журналів, що є популярними серед доволі незначної кількості людей.

Вищенаведена ситуація підтверджується даними, отриманими за результатами дослідження, проведеного Національним бюро статистики (2002) в репрезентативній вибірці, що складалася з 800 представників цільової групи населення Мальти віком від 16 років і старше. Збір даних для цього дослідження здійснювали в листопаді 2000 року. Результати підтверджують, що мальтійська є переважною розмовною мовою населення, адже 86,2% опитуваних зазначили, що вони обирають мальтійську в повсякденному спілкуванні.

Результати аналізу даних, зібраних у цій репрезентативній вибірці, свідчать, що 70,9% мальтійців надають перевагу читанню журналів англійською мовою, 22,7% роблять це мальтійською, і 6,5% обирають італомовні журнали. Якщо йдеться про книжки, відсоток читачів мальтійськомовних видань значно зростає (35,8%), що супроводжується зниженням рівня застосування італійської (3,1%) та англійської (61,1%), хоча остання, попри все, залишається найбільш популярною мовою в цьому сенсі. Щодо радіопередач, переважна більшість мальтійців (82,4%) надають перевагу прослуховуванню радіопрограм мальтійською мовою.

Ситуація знову-таки змінюється стосовно переваг у прослуховуванні пісенних композицій. У цьому випадку майже 58,3% мальтійського населення віддають перевагу прослуховуванню пісень англійською мовою, 30,5% люблять слухати пісні мальтійською, а решта 11,2% обирають італомовні пісні. Щодо перегляду телепередач, 44,9% опитуваних надають перевагу перегляду телепрограм мальтійською мовою. У цій сфері, за даними Національного бюро статистики (2002), італійська мова охоплює 29,6% аудиторії, випереджаючи англійську, на долю якої припадає 25,5%.

Слід ураховувати зростання рівня користування мережею Інтернет серед мешканців Мальти, адже доступ до останньої наразі мають понад 30% приватних помешкань (Національне бюро статистики, 2003). Користування Інтернетом поширене серед представників молодших поколінь, супроводжується значним впливом англійської мови, хоча мальтійську також вельми інтенсивно використовують, якщо йдеться про обмін електронними листами (e-mail) й спілкування в чатах.

Мальтійська система освіти

У шкільному навчанні і мальтійська, й англійська мови є обов'язковими предметами, починаючи з перших класів початкової школи. На рівні середньої освіти учні починають вивчати одну чи дві інші мови, зазвичай маючи можливість обирати між арабською, французькою, німецькою, італійською та іспанською. Водночас, як повідомляє Цамміт (Zammit, 1999: 34), у країні також діють дві церковні школи й три незалежні приватні школи, у яких італійську чи французьку викладають, починаючи з початкової школи. У цих випадках батьки та учні виявляють позитивні установки щодо цих іноземних мов.

Мальтійську та англійську вивчають усі учні початкової та середньої школи. Серед інших мов, у державних школах найбільшою популярністю користується італійська (уроки з якої відвідують більшість мальтійських учнів), яку вивчають майже 70% учнів; менш популярними є французька та німецька. У деяких місцевих приватних та церковних школах італійська є обов'язковим предметом у середній школі, тоді як у інших учням пропонують вивчати італійську та французьку протягом перших років початкової школи, після чого вони мають обрати одну з цих двох мов для поглибленого вивчення протягом останніх років середньої школи.

Вищенаведені відомості свідчать про те, що мовна ситуація в Мальті є дійсно складною й переважно зумовленою наслідками історичних та політичних змін і потрясінь минулого. З огляду на це, у мальтійському контексті досить важко застосовувати терміни «мова національної меншини» чи «титу-

льна мова», оскільки Мальта є, по суті, білінгвальною й обидві мови постійно вживаються більшістю населення.

Мальтійська є рідною мовою практично всіх мальтійців, а англійська є другою мовою. З іншого боку, мальтійську вживають переважно в усному спілкуванні, тоді як на рівні читання/письма значно частіше використовується англійська. Отже, застосування мальтійської мови є досить обмеженим у сфері вищої освіти, а вільне володіння англійською потрібне для того, щоб увійти до вищих верств суспільства. Отже, у цьому дослідженні мальтійську не можна дійсно вважати «мовою національної меншини» в сенсі, у якому цей термін уживається до баскської чи каталонської в Іспанії або ірландської в Ірландській Республіці. Власне кажучи, мальтійську можна вважати «мовою національної меншини» лише в більш глобальному контексті, виходячи далеко за межі мальтійського узбережжя. У цьому контексті англійську можна вважати «мовою більшості» лише тому, що добре знання цієї мови надає мальтійцям додаткові можливості для розвитку як у місцевих академічних колах, так, звісно, й у міжнародному середовищі. З іншого боку, італійська є, поза всяким сумнівом, третьою мовою на острові, вона асоціюється переважно із засобами комунікації й не використовується в спілкуванні на місцевому рівні, незважаючи на те, що її наявність є й досі суттєвою, і значна кількість мальтійців здатні добре розуміти цю мову.

Низка досліджень білінгвальної ситуації в Мальті присвячені переважно аналізу аспектів, пов'язаних із зміною та змішуванням мовних кодів, зокрема дослідження Еллул (Ellul, 1978) та Каміллері (Camilleri, 1995). У дослідженні Еллул (Ellul, 1978) аналізувалися приклади перемикання мовних кодів у спілкуванні між батьками та дітьми дошкільного віку. Автор дослідження зазначив, що «діти не вважатимуться освіченими, аж доки вони не стали білінгвальними в сенсі, що вони мають однаково добре володіти англійською та мальтійською мовами» (Ellul, 1978: 31). У другому дослідженні (Camilleri, 1995: 154-160) подається детальна оцінка епізодів перемикання мовних кодів між мальтійською та англійською на прикладі їх відповідного застосування в

місцевих середніх школах. У межах цього дослідження було занотовано, розшифровано й проаналізовано низку епізодів взаємодії між учителями та учнями. Незважаючи на те що більшість підручників видаються англійською, уроки в мальтійських школах часто проводять саме мальтійською мовою. Це стосується переважно державних шкіл, адже в приватних школах, які зазвичай відвідують учні, що належать до родин із високим соціоекономічним статусом, англійська мова є більш поширеною. Одним із найважливіших результатів цього дослідження (Camilleri, 1995) є той факт, що «більшість епізодів перемикання між мовними кодами мальтійської та англійської припадає на випадки застосування англійських технічних термінів та зворотів (77,8% одиниць кодового перемикання)» (Camilleri, 1995: 216, дужки як в оригіналі). Таким чином, на заняттях, де часто використовують мальтійську мову, учителі вдавалися до англійської кожного разу, коли у своїх поясненнях вони торкалися сутності й змісту відповідного предмета. Це можна проілюструвати таким прикладом, відзначеним на уроці математики (переклад наведено нижче):

Вчитель: mela naghtu kaz tinsa l-**formula** tar-**rate** tinsiha ghal xi raguni jew ohra... tinqeda bil-formula originali (пише на дошці) **i equals p r t over hundred**... tajjeb... issa mela ghandek **two two five** veru?... l-**interest is two two five** hawnhekk... il-**principle** huwa... **two five o o**... ir-**rate**... x'se nnizzel? (Camilleri, 1995: 159, жирний шрифт, курсив та дужки як в оригіналі)

Вчитель: Отже, ви, наприклад, з якоїсь причини забули формулу обчислення відсоткової ставки. Ви можете скористатися початковою формулою (пише на дошці)... І дорівнює $p r t$ поділити на сто, правильно? Таким чином, отримуємо двісті двадцять п'ять, так? Сума відсотка тут дорівнює двомстам двадцяти п'яти, основна сума складає дві тисячі п'ятсот, то якою ж буде відсоткова ставка?

Таким чином, очевидно, що в державних школах Мальти мальтійську зазвичай вважають необхідною для неформального спілкування, тоді як є за-

гальна мова викладання, яку використовують переважно для визначення важливих змістовних термінів. У цьому сенсі, слід також зазначити, що в середніх школах Мальти викладання мов ведеться саме тією мовою, яку вивчають, тобто вчителям рекомендовано використовувати італійську на уроках італійської, французьку на уроках французької тощо. Проте навіть на цих заняттях досить поширеними є переходи (кодові перемикання) на мальтійську чи англійську.

Попередні дослідження мовних установок, проведені в Мальті

За останні роки в Мальті відзначено збільшення кількості наукових досліджень мовних установок. Можливо, це пов'язано зі зростанням серед мальтійців усвідомлення важливості володіння різними мовами. Власне кажучи, раніше знання мов уважали корисним переважно для спілкування з туристами, що відвідують наше узбережжя, тоді як тепер усе більше зростає усвідомлення важливості володіння мовами як фактора, що сприяє набуттю додаткових можливостей за рахунок навчання чи роботи за кордоном. Це також підтверджується багатьма відомостями, отриманими в межах нижченаведених досліджень.

В одному з таких досліджень (Said, 1991) проаналізовано установки щодо мальтійської та англійської в 400 учнів віком від 14 до 16 років, які відвідували церковні школи або місцеві ліцеї молодшого рівня (школи для дітей із високою академічною успішністю). За результатами цього дослідження, жоден з учасників не виявив негативні установки щодо двох мов, що аналізуються, проте відзначено чітку тенденцію, яка характеризувалася тим, що учні, чиї батьки займалися інтелектуальною працею, й представники середніх суспільних верств мали більш позитивні установки щодо англійської, ніж ті учні, що походили з родин кваліфікованих чи некваліфікованих робітників фізичної праці. У школах, що брали участь у дослідженні, англійській очевидно надавали більшого значення, ніж мальтійській, в навчальному процесі.

В іншому дослідженні (Zammit, 1999) відзначено, що в п'яти початкових школах, де італійську або французьку викладали нарівні з англійською та ма-

льтійською, учні виявляли позитивні установки щодо іноземної мови, яку вони вивчали.

Такі ж позитивні установки мали вчителі та батьки, хоча й висловлювали певне занепокоєння з приводу надмірного завантаження учнів за шкільною програмою в деяких випадках. У цих школах англійську часто використовували як мову викладання, навіть у вивченні цих іноземних мов, що зумовлене тим фактом, що в дослідженні брали участь церковні або приватні школи, у яких тенденція до використання англійської як мови викладання всіх предметів більшою мірою, ніж мальтійської, є дуже поширеною.

У дослідженні трилінгвізму в Мальті (Sciriha, 2001) були отримані цікаві відомості, зокрема щодо установок щодо арабської, мови, яка є типологічно спорідненою з мальтійською, але зовсім не поширеною на острові. Реакції на можливість впровадження арабської мови як обов'язкового предмета в середній школі серед 500 учасників цього дослідження віком від 11 до 24 років були переважно негативними. Ця ідея подобалася лише 11% респондентів, а серед причин, якими мотивували негативні відповіді, була ціла низка міркувань, що свідчили про те, що більшість мальтійців не бажають вивчати цю мову. Ці негативні відповіді можна також пояснити тим фактом, що в 1980-х рр. мальтійський уряд мав тісні зв'язки з лівійським урядом, унаслідок чого арабську мову було впроваджено як обов'язковий предмет у середніх школах. Це адміністративне рішення зустріло значний опір у різних верствах мальтійського суспільства. Ставлення до італійської мови, навпаки, було досить сприятливим, адже лише 19% респондентів, що вивчають італійську як обов'язковий предмет у школі, зазначили, що їм не подобається ця мова. Дані цього дослідження (Sciriha, 2001) також продемонстрували, що респонденти усвідомлюють важливість трилінгвізму. Так, 94% опитуваних повідомили, що вважають трилінгвізм насправді позитивним феноменом, особливо корисним у налагодженні стосунків та взаємодії з представниками інших національностей. Отримані результати також засвідчили, що в локальному контексті мальтійську вважають найважливішою мовою; далі за значенням ідуть анг-

лійська, італійська та французька. У відповідях на запитання щодо світового значення мов англійська посіла перше місце, а друге та третє за значенням визнали за французькою та німецькою мовами.

У лінгвістичному дослідженні Sciriha та Vassallo (Sciriha and Vassallo, 2001) висвітлено низку цікавих аспектів використання мов у Мальті. Дуже велика вибірка цього дослідження ($n = 500$) надала поперечний зріз населення, включаючи учасників різного віку (наймолодшому було 15, а найстаршому більше 55 років) й родів занять (зокрема, індивідуальних підприємців, менеджерів, робітників фізичної та інтелектуальної праці й домогосподарок). Як зазначено раніше, 98,6% цих респондентів повідомили, що мальтійська є їхньою першою мовою; 87% вибірки зазначили, що добре володіють англійською, 70% італійською, 17,2% французькою, 4,6% німецькою.

Мальтійську переважно використовують у неформальному середовищі, зокрема, на роботі, у спілкуванні з членами родини та друзями. Англійську й інші іноземні мови використовують здебільшого в перегляді фільмів та телевізійних програм, прослуховуванні радіопередач і читанні книг, газет та журналів. Досить цікаво, що результати цього дослідження (Sciriha and Vassallo, 2001) свідчать, що в середньому мальтійці вважають, що вони застосовують італійську не рідше за англійську, що зумовлене впливом італійських каналів ТБ, адже італійська є дуже популярною мовою, особливо у сфері розваг, зокрема спортивних телетрансляцій.

Як і в інших дослідженнях, володіння іноземними мовами вважається корисним більшістю опитуваних, адже його часто пов'язують із кращими можливостями й умовами для працевлаштування. Результати цього дослідження демонструють позитивні установки щодо вивчення іноземних мов, здебільшого завдяки тому фактові, що місцеві усвідомлюють неможливість обходитися лише знанням мальтійської, зокрема, за межами острова чи у спілкуванні з іноземцями. Ставлення до англійської як такої, а також інших іноземних мов є переважно позитивним.

У дослідженні Мішелі (Micheli, 2001) головна увага приділяється розрізненню між інструментальними та інтегративними установками. Отримані результати добре висвітлюють той факт, що установки щодо англійської в Мальті є переважно інструментальними, тобто пов'язаними з суто практичною й утилітарною мотивацією щодо вивчення цієї мови. З іншого боку, установки щодо мальтійської є інтегративними, адже вони обумовлені бажанням ідентифікувати себе з власною культурною чи мовною групою.

Доволі цікаві відомості також отримані в соціолінгвістичному дослідженні на матеріалі мобільного зв'язку в Мальті (Sciriha, 2004). На запитання щодо того, якою мовою респонденти користуються, якщо адресат дзвінка з мобільного телефону відповідає англійською, 20,8% вибірки складом 500 учасників відповідали, що в будь-якому разі розмовлятимуть мальтійською, тоді як 11% готові переходити з мальтійської мови на англійську й навпаки. Серед тих, хто використає мальтійську (кількість яких дорівнює 159 учасникам), значна частина, 33,3%, стверджували, що не вміють спілкуватися англійською, тоді як 27% відповідали, що, оскільки вони є мальтійцям, то схильні розмовляти своєю рідною мовою, незалежно від відповідей співрозмовника. Останній аспект підтверджує результати спостережень, які свідчать про те, що деякі носії мальтійської не є позитивно налаштованими до використання англійської, оскільки вважають мальтійську, на відміну від англійської, дуже важливою частиною власної ідентичності. Якщо йдеться про короткі текстові повідомлення (SMS), англійською мовою користуються 27,3% респондентів, а відсоток тих, хто звик до використання мальтійської, є не набагато нижчим – 22,9%. В інших випадках опитувані стверджували, що користуються обома мовами. Ці результати не є дивними з огляду на те, що англійська є дуже поширеною в писемній комунікації. До того ж, сама Скіріа (Sciriha, 2004: 98) відзначила, що мобільні телефони в Мальті мають внутрішні англійські словники, а аналогічних сервісів для користування мальтійською мовою не передбачено.

Італійська відіграє важливу роль у Мальті та є більш поширеною, ніж інші іноземні мови, зокрема французька та німецька. Аж до початку 1990-х рр. італійська була настільки популярною в Мальті, що поширеність самостійного опанування цієї мови була насправді дуже значною. Результати досліджень (Brincat, 1998 та Caruana, 2003; у друці) демонструють, що установки щодо італійської в Мальті є в цілому позитивними, що частіше за все пов'язане із телебаченням. Італійську часто сприймають як мову, яку «легко» вивчати, й мальтійські учні часом обирають вивчення французької чи німецької в школі замість італійської, адже вони переконані, що здатні вивчити італійську просто шляхом перегляду телевізійних програм чи відвідуючи спрощені заняття з цієї мови після школи. До того ж, володіння мальтійською сприяє розумінню італійської, адже, незважаючи на те, що остання є семітською мовою, 48% лексичного складу мальтійської походить з італійської чи діалектів італійської, особливо сицилійського діалекту (Brincat, 2003: 360). Французьку й особливо німецьку вважають більш складними у вивченні. Ця ситуація також підтверджується вибором мов у державних школах. Закінчивши початкову школу, учні в Мальті повинні скласти іспит, за результатами якого їх переводять до ліцеїв молодшого рівня (тих, хто показав високі результати) чи районних середніх шкіл (тих, хто показав низькі результати). Італійська мова є набагато популярнішою в школах, які відвідують діти з низькими показниками академічної успішності, і навіть у ліцеях молодшого рівня, де її зазвичай обирають учні, які, незважаючи на високу академічну успішність, отримують низькі оцінки за результатами іспиту наприкінці курсу початкової освіти (Farrugia, 2004).

Дослідження

Вибірка

Збір даних для цього дослідження здійснювали в жовтні та листопаді 2004 р., тобто на початку 2004 – 2005 навчального року. Дані отримані від студентів першого року навчання, які відвідували Мальтійський університет. Збір даних здійснювали в студентів, що навчалися на педагогічному факультеті.

теті й факультеті гуманітарних наук. Серед студентів педагогічного факультету були ті, які навчалися за спеціальностями «Педагогіка/Методика викладання», а також «Психологія». Слід відзначити, що останні не обов'язково оберуть у майбутньому професію викладача, проте деякі з модулів, які вони вивчатимуть в університеті, мають відношення до освіти та педагогіки. Серед студентів, що навчалися за спеціальністю «Методика викладання» й на факультеті гуманітарних наук, були також ті, хто вивчав мальтійську, англійську та італійську. Це було необхідним, оскільки студенти-гуманітарії обирали спеціалізацію у двох галузях, і якби студенти, що вивчають мови, не були включені до цього дослідження, обсяг вибірки був би замалим. Необхідно звернути увагу на те, що для студентів факультету гуманітарних наук методика викладання не є спецпредметом й не посідає головне місце серед дисциплін, які вони обрали до вивчення. Проте після закінчення основного курсу ці студенти також можуть обрати подовження свого навчання на один рік для отримання сертифікату післядипломної освіти чи навіть навчатися далі для здобуття ступеня магістра. Обидва варіанти наразі надають їм право займатися викладацькою діяльністю.

Анкети було роздано 365 студентам, проте зібрати вдалося лише 189 (52%) із цих анкет. Дев'яносто шість (51%) анкет були заповнені студентами педагогічного факультету, що спеціалізувались у галузях педагогіки та методики викладання, 73 (39%) анкети зібрано в студентів факультету гуманітарних наук, й решта 20 (10%) анкет були заповнені студентами педагогічного факультету, які спеціалізувались у психології чи суміжних із психологією галузях. 24 (13%) з цих студентів вивчали в університеті мальтійську, 20 (11%) – англійську, 30 (16%) – італійську. Десять із цих студентів паралельно вивчали дві з цих мов, адже більшість студентів, що проходять навчання для майбутнього викладання в середніх школах, мали обрати дві галузі спеціалізації. Цей аспект слід брати до уваги, аналізуючи результати заповнення анкет, адже в цих студентів установки щодо мов, у яких вони спеціалізуються, мають бути дуже позитивними.

Серед респондентів 32 (17%) спеціалізуються в галузі початкової освіти, 106 (56%) у галузі середньої освіти, 10 (5%) у галузі фізичного виховання. Решта учасників, 41 (22%), включали 20 студентів, що спеціалізуються у психології, й студентів, які спеціалізуються в галузі суспільного виховання, у тому числі студентів факультету гуманітарних наук за спеціальністю «Соціологія» та студентів педагогічного факультету, які навчаються за спеціальністю «Персональне та суспільне виховання».

Необхідно також відзначити, що з 189 учасників цього дослідження лише 27 (14%) навчались в університеті, щоб у майбутньому стати вчителями математики, інформатики чи інших точних наук. Знову ж, той факт, що цей відсоток є досить низьким, потребує належної уваги під час розгляду результатів цього дослідження, адже установки в цих студентів можуть значно відрізнятися від установок, які виявляють ті, хто вивчає мови чи суспільні науки.

Середній вік респондентів не набагато перевищував 19 років. Наймолодшим студентам, які відповідали на запитання анкети, було лише 17 років, тоді як найстаршими були два дорослих студенти у віці 43 років. Загальна кількість 18-річних респондентів складала 114 (60%). Двадцяти шести опитуваним (14%) було 19, й 25 (13,5%) – 17 років. Вік інших 24 (12,5%) респондентів складав понад 20 років.

Перевага респондентів жіночої статі над респондентами чоловічої статі в цьому випадку є особливо виразною: 141 (75%) жінка й 48 (25%) чоловіків. Це, між іншим, зумовлене тим фактом, що педагогічні та гуманітарні факультети зазвичай характеризуються значною кількістю жінок.

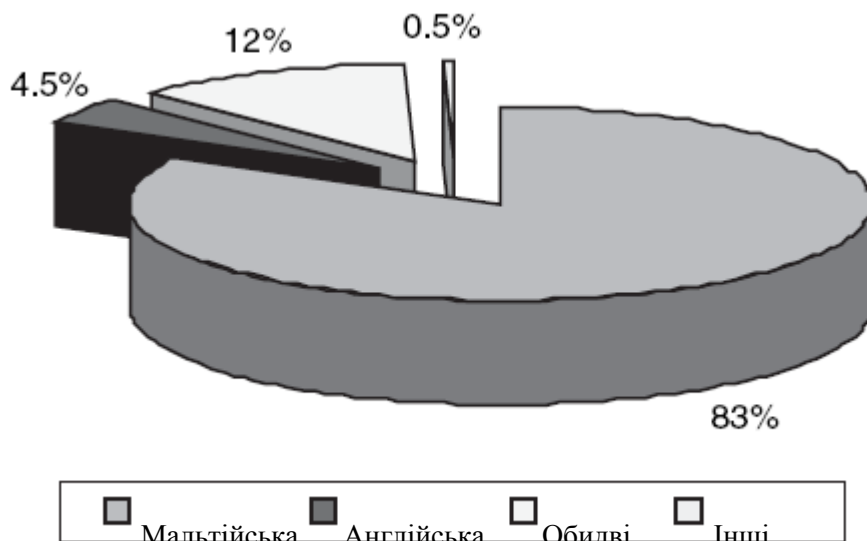


Рисунок 8.3 М1 студентів

157 (83%) респондентів зазначили, що їхньою рідною мовою є мальтійська. Результати, проілюстровані на цьому рисунку, значною мірою збігаються з отриманими в попередніх дослідженнях, які розглянуто вище. Лише 8 (4,5%) респондентів повідомили, що їхньою першою мовою є англійська, тоді як 23 (12%) опитуваних зазначили, що першими засвоєними мовами для них є і мальтійська, і англійська. Один студент (0,5%) указав, що його/її рідною мовою не є ані мальтійська, ані англійська (рис. 8.3).

За родом занять батьків 22 (12%) опитуваних належали до групи з високим соціоекономічним статусом, тоді як (37%) учасників за цією ознакою належали до групи з середнім соціоекономічним статусом. Решта 93 (51%) опитуваних походили з родин із низьким соціо професійний статусом.

Результати

Результати щодо самооцінки опитуваними власного загального рівня компетенції в трьох мовах наведено на рис. 8.4. Абсолютно очевидно, що більшість опитуваних (81%) уважали, що дуже добре володіють мальтійською мовою.

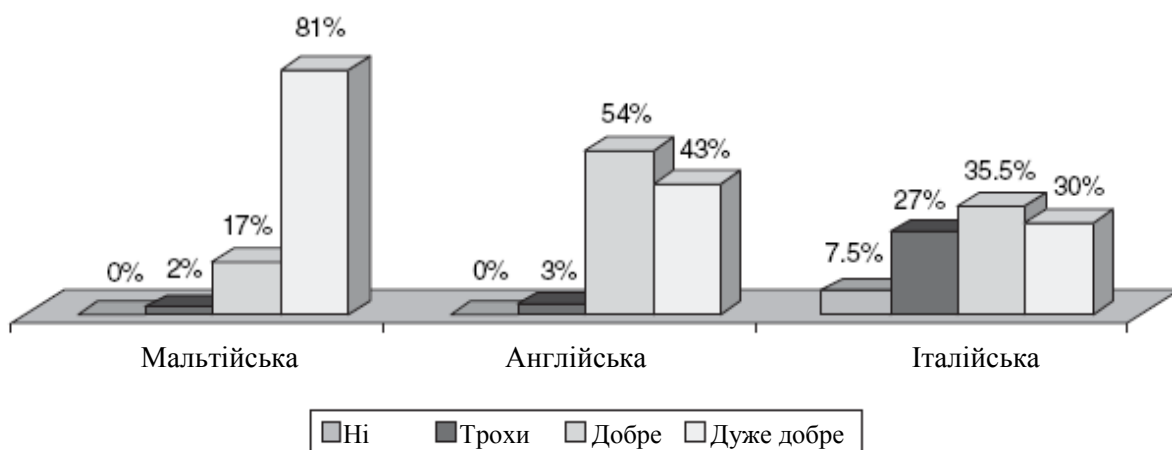


Рисунок 8.4 Рівень компетенції в трьох мовах

Цей показник знижується до 43% у випадку з англійською й до 30%, якщо мова про італійську. Водночас слід відзначити, що, якщо йдеться про англійську, лише 3% опитуваних зазначили, що мають низький рівень знання цієї мови. З іншого боку, рівень володіння італійською серед респондентів є значно нижчим.

109 учасників (58%) також зазначили, що володіють другою іноземною мовою. Переважна більшість цих опитуваних знали французьку, і лише декілька студентів повідомили, що володіють німецькою чи іспанською. У цих випадках 53% учасників зазначили, що володіють відповідною мовою лише трохи. Лише 12 опитуваних (6%) стверджували, що також володіють другою іноземною мовою. Досить цікаво, що жоден з учасників не повідомив, що володіє арабською, незважаючи на її типологічну спорідненість із мальтійською мовою.

У таблиці 8.1 наведено дані щодо використання двох офіційних мов у соціальних інтеракціях. У спілкуванні з членами родини та сусідами опитувані майже виключно користувалися мальтійською мовою. У школі більш широко використовувалась англійська мова, особливо в спілкуванні учнів з учителями. Цей результат є логічним наслідком того факту, що більшість підручників у Мальті видаються саме англійською, тому англійську часто використовують як мову викладання. Слід також зазначити, що в спілкуванні з

друзями (як у школі, так і поза її межами) опитувані досить широко користуються і англійською, і мальтійською.

Результати, надані в Таблиці 8.2, ілюструють наявність трьох мов у користуванні засобами комунікації. З огляду на соціолінгвістичну ситуацію в Мальті (яку розглянуто в параграфі 1), ми вважали за необхідне включити до цієї таблиці відомості щодо впливу засобів комунікації, які не є виключно мальтійсько- чи англійськомовними. Таким чином, учасникам було надано додатковий варіант відповідей, а у нижченаведеній таблиці додано стовпчик «іншими мовами», у якому зазначена кількість індивідів, які в користуванні засобами масової інформації не обмежуються лише двома офіційними мовами. Власне кажучи, у цьому випадку значення мальтійської мови значно знижується порівняно з англійською та італійською. Якщо йдеться про перегляд телевізійних програм, 58% учасників надають перевагу передачам англійською та мальтійською мовами, а решта 42% переглядають ТБ іншими мовами, а саме, як можна абсолютно впевнено зазначити, виходячи з результатів попередніх досліджень, італійською. Важливість англійської мови є очевидною, якщо йдеться про читання газет та прослуховування музики. Мальтійська віддвоює перевагу в англійській в тому, що стосується прослуховування радіопрограм. Отже, можна зазначити, що в Мальті вплив усіх трьох мов здійснюється переважно через телебачення, англійська мова є набагато популярнішою в читанні газет і прослуховуванні музики, а радіопрограми прослуховують здебільшого мальтійською та англійською (але не італійською).

Таблиця 8.1 Мови для спілкування

	Завжди мальтійською (%)	Мальтійською частіше, ніж англійською	Майже однаково часто і мальтійською, і англійською (%)	Англійською частіше, ніж мальтійською	Завжди англійською (%)

		(%)		кою (%)	
Батько	85	7	2	4	2
Мати	79	10	6	3	2
Брати й сестри	75	11	9	2	3
Друзі в навчальному закладі	40	41	12	5	2
Друзі за межами начального закладу	49	31	11	6	3
Викладачі	31	28	15	20	6
Сусіди	80	11	1	5	2

Таблиця 8.2 Засоби комунікації й мови, які використовуються

	Завжди мальтійською (%)	Мальтійською частіше, ніж англійською (%)	Майже однаково часто і мальтійською, і англійською (%)	Англійською частіше, ніж мальтійською (%)	Завжди англійською (%)	Іншими мовами, тобто, ані мальтійською, ані англійською (%)
Перегляд	5	10	18	15	10	42

ТБ						
Преса	10	16	21	24	25	4
Музика	2	3	6	30	52	7
Прослухо- вування радіо	21	23	22	17	15	2

У Таблиці 8.3 наведено відомості щодо значення, яке надається мальтійській мові. Ці результати в цілому підтверджують тенденції, що є очевидними за даними, які містяться в таблиці 8.1 та таблиці 8.2. Мальтійську мову вважають важливою в суспільній діяльності, зокрема в налагодженні дружніх стосунків, проживанні в Мальті, а також у читанні та письмі. З іншого боку, її вважають менш важливою в спілкуванні з викладачами та друзями в університеті. Її роль також вважають обмеженою в перегляді телебачення. Мальтійській мові не надають великого значення в отриманні можливості подолати оточуючим. Досить цікаво, що 47% опитуваних уважали мальтійську мову важливою в складанні іспитів. Це пов'язано з тим, що за останні роки відзначене зростання важливості мальтійської мови як академічного предмета, й для подальшого навчання необхідно здобути хоча б базову компетенцію в мальтійській. Досить велика кількість опитуваних уважали мальтійську не дуже важливою у виконанні інших суспільних дій, зокрема відвідуванні крамниць, здійсненні телефонних дзвінків й здобутті визнання в суспільстві. Можливо, це зумовлене тим фактом, що у виконанні цих дій взаємодія між індивідами здійснюється із використанням і мальтійської, й англійської, і в таких випадках часто наявні явища перемикування та змішування мовних кодів.

Установки, що їх учасники виявили щодо мальтійської, англійської та італійської, проілюстровано на рис. 8.5. Установки щодо мальтійської є

більш сприятливими, ніж щодо англійської та італійської. Невелика кількість опитуваних виявили несприятливі установки щодо мальтійської та англійської. 65% учасників мали нейтральні установки щодо італійської, а 12% виявили негативні установки щодо цієї мови. Це напевно пов'язане з тим, що рівень компетенції в італійській серед опитуваних був у цілому нижчим за відповідний рівень володіння мальтійською та англійською. Водночас несприятливі установки щодо цієї мови можна також пояснити тим, що ця невелика кількість опитуваних могли відчувати антипатію до італійського способу життя та культури. Зібрані дані щодо установок стосовно трьох мов серед опитуваних становлять залежний чинник, тому було проведено аналіз зв'язку між ним та іншими чинниками в цьому дослідженні.

Установки щодо мальтійської серед чоловіків були значно більш сприятливими, ніж у жінок [$F_{1, 187} = 6,53$ ($p = 0,011$)]. З іншого боку, значних відмінностей в установках щодо англійської та італійської між чоловіками та жінками не відзначено. Суттєві відмінності було відзначено за результатами аналізу впливу такого чинника, як рідна мова опитуваних. Власне кажучи, учасники, чиєю рідною мовою є мальтійська, виявили набагато сприятливіші установки щодо мальтійської мови як такої порівняно з тими, чиєю рідною мовою є англійська [$F_{2, 163} = 4,576$ ($p < 0,001$)], чи і мальтійська, й англійська [$F_{2, 178} = 3,342$ ($p = 0,001$)]. Статистично значних відмінностей в установках щодо мальтійської мови між групами з англійською M1 та мальтійською/англійською M1 не відзначено.

Таблиця 8.3 Значення, що надається мальтійській мові у виконанні таких дій

Для людини у/в:	Важливо (%)	Важливо, в окремих ви- падках (%)	Неважливо, в окремих випа- дках (%)	Неважливо (%)
Налагодженні дру- жніх стосунків	66	23	3	8

Читанні	68	23	7	2
Письмі	70	21	7	2
Перегляді ТБ	30	43	15	12
Отриманні роботи	56	32	11	1
Отриманні можли- вості подобатися довкіллю	31	35	14	20
Проживанні в Маль- ті	68	23	4	5
Вихованні дітей	63	26	5	6
Відвідуванні крам- ниць	41	35	13	11
Здійсненні телефон- них дзвінків	44	33	15	8
Складанні іспитів	47	30	15	8
Здобутті визнання в суспільстві	42	39	11	8
Спілкуванні з дру- зями в університеті	36	40	19	5
Спілкуванні з ви- кладачами в універ- ситеті	26	40	23	11

Спілкуванні з людьми за межами університету	50	34	9	7
---	----	----	---	---

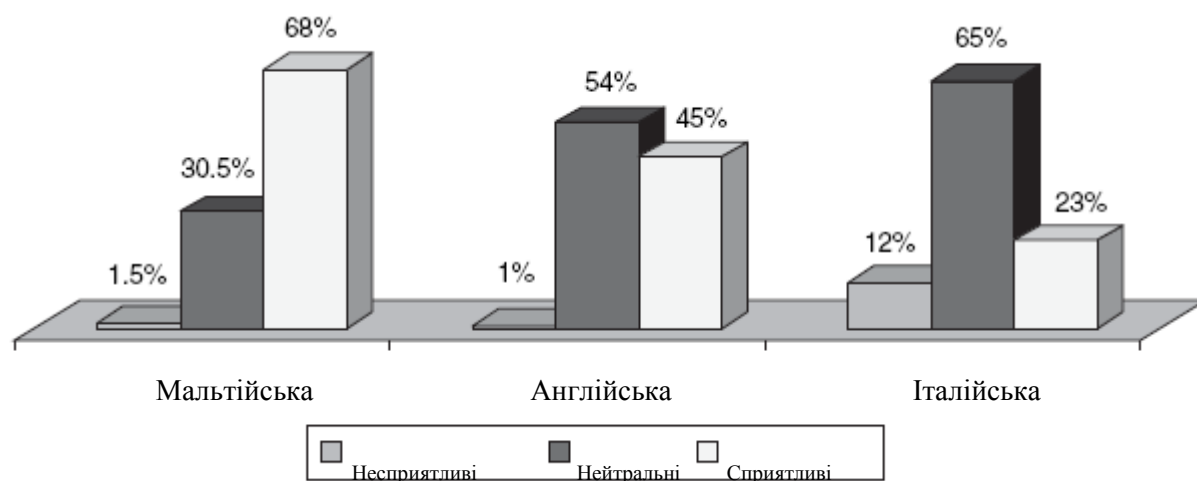


Рисунок 8.5 Установки щодо трьох мов

Усі вісім учасників із англійською M1 мали сприятливі установки щодо англійської. Ця група є дуже малою, і це має враховуватись, особливо під час аналізу відмінностей порівняно з тими, чиєю M1 є мальтійська та мальтійська/англійська. Установки щодо англійської в групі з англійською M1 є набагато сприятливішими, ніж у групах з мальтійською M1 [$F_{2, 163} = 4,214$ ($p < 0,001$)] та мальтійською/англійською M1 [$F_{2, 29} = 2,937$ ($p = 0,006$)]. Опитувані з мальтійською/англійською M1 мають більш сприятливі установки щодо англійської, ніж учасники з мальтійською M1 [$F_{2, 178} = 3,973$ ($p = 0,004$)]. Статистично значних відмінностей в установках щодо італійської залежно від рідної мови опитуваних не відзначено.

Статистично значні результати отримані також під час аналізу впливу соціоекономічного статусу родин опитуваних. Установки щодо мальтійської були значно сприятливішими серед учасників, що походять із родин із низьким соціоекономічним статусом, ніж у тих, які належать до вищих соціоекономічних верств [$F_{2, 113} = 5,293$ ($p < 0,001$)]. Тобто лише 27% учасників, які

походять із родин із високим соціоекономічним статусом, виявили сприятливі установки щодо мальтійської, тоді як у випадку з представниками соціально незахищених верств населення цей відсоток зростає до 78,5%. Соціоекономічний статус також впливав на установки щодо англійської, причому в цьому випадку результати були протилежними тим, які відзначено щодо мальтійської мови, адже сприятливі установки щодо англійської були більш позитивними серед представників вищих верств, на відміну від учасників, що належали до груп із нижчим статусом [$F_{2, 113} = 2,535$ ($p = 0,013$)]. Лише 34% учасників, які походять із родин із нижчим соціоекономічним статусом, виявили позитивні установки щодо англійської. Проте соціоекономічний статус не впливав на установки щодо італійської.

Як і очікувалось, у Мальті розмір рідного міста учасників не спричиняє статистично значних відмінностей у мовних установках. Це пов'язано з тим, що Мальта є невеликою країною, і більшість мальтійських міст суттєво не відрізняються одне від одного за кількістю населення. Мови, що ними розмовляють у спільнотах, із яких походять опитувані, такі спричиняють значущі відмінності, адже учасники, що проживають у мальтійськомовних спільнотах, мають більш позитивні установки щодо мальтійської [$F_{1, 185} = 3,34$ ($p = 0,001$)], тоді як ті, що мешкають в англкомовних спільнотах, виявляють більш позитивні установки щодо англійської [$F_{1, 185} = 2,914$ ($p = 0,004$)].

Якщо йдеться про італійську мову в Мальті, результати аналізу з урахуванням такого чинника, як вік, у якому опитувані починали вивчати цю мову, демонструють наявність відмінностей. Отримані результати свідчать про те, що ті учасники, які починали вивчати італійську у віці до 8 років, виявили більш позитивні установки щодо цієї мови [$F_{1, 165} = 2,553$ ($p = 0,016$)]. Водночас рівень власної компетенції в цій мові не впливав на установки й не спричиняв статистично значних відмінностей у відповідних показниках. Це зумовлене тим фактом, що італійську в Мальті починають вивчати в середній школі, коли учням виповнюється 11 років. Опитувані, які починали вивчати італійську у віці до 11 років, стикалися з мовою шляхом перегляду телевізій-

них програм. Таким чином, зовсім не дивно, що ці учасники виявляють сприятливі установки щодо цієї мови.

Вплив чинника «відвідування Італії» був високим, оскільки простежується перевага сприятливих установок серед тих, кому доводилося бувати в Італії [$F_{1, 184} = 3,178$ ($p = 0,002$)]. Цей аспект впливав на самооцінку власного рівня компетенції в італійській мові. Установки щодо італійської були також значною мірою пов'язаними з переглядом телебачення. 35,5% опитуваних, які щодня переглядали італомовні телевізійні програми, мали сприятливі установки щодо італійської, тоді як серед тих, які робили це не так регулярно, цей показник був значно нижчим [$F_{4, 184} = 5,365$ ($p < 0,001$)]. Власний рівень компетенції в італійській також залежав від частоти перегляду телевізійних програм, оскільки майже 50% опитуваних, які щодня дивилися італомовні телепрограми, зазначили, що мають добрий рівень знання цієї мови [$F_{4, 184} = 5,751$ ($p < 0,001$)]. Такий чинник, як володіння іншою іноземною мовою, не впливав на мовні установки та оцінку власної компетенції в італійській мові.

Слід зазначити, що у випадку з усіма трьома мовами, мальтійською [$R^2 = 0,271$ ($p < 0,01$)], англійською [$R^2 = 0,41$ ($p < 0,01$)] та італійською [$R^2 = 0,578$ ($p < 0,01$)], спостерігається наявність значної кореляції між самооцінкою власної мовної компетенції в студентів та їхніми установками щодо кожної з трьох мов. Це свідчить про наявність зв'язку між компетенцією опитуваних у цих трьох мовах та установками щодо них. Учасники, які вважали, що добре володіють мальтійською, англійською та італійською, мали більш сприятливі установки щодо відповідних мов, а ті опитувані, які вважали, що добре володіють усіма трьома мовами, зазвичай виявляли сприятливі установки щодо мальтійської.

Сприятливі установки щодо англійської обмежувалися переважно особами, які вважали, що добре володіють лише англійською. Учасники, які вважали, що добре володіють мальтійською та італійською, мали менш сприятливі установки щодо англійської. Результати подано в **табл. 8.4**.

Обговорення

Отримані результати демонструють, що більшість учасників цього дослідження виявляли сприятливі установки щодо мов. Несприятливі установки зареєстровано лише в невеликій кількості випадків, що підтверджує результати інших досліджень, проведених у Мальті (Micheli, 2001; Said, 1991; Sciriha, 2001). Ці результати є обнадійливими, адже вони демонструють, що майбутні вчителі усвідомлюють той факт, що володіння іншими мовами, окрім мальтійської, надає більших можливостей як на місцевому рівні, так і за кордоном.

Серед потенційних учителів, які брали участь у цьому дослідженні, використання мальтійської мови є набагато поширенішим, ніж англійської. Мальтійську використовують набагато частіше в повсякденному спілкуванні з членами родини та знайомими. До того ж, кількість осіб, які повідомили про високий рівень володіння мальтійською, є набагато більшою, ніж кількість тих, хто зазначив, що має високу компетенцію в англійській чи італійській. Таким чином, це підтверджує відомості про те, що розмежування мальтійської та англійської в термінах мови меншини та мови більшості не є настільки виразним, як у випадку з іншими мовами в європейському контексті.

Використання англійської переважає у сферах, пов'язаних з освітою, зокрема в спілкуванні з викладачами чи з товаришами по університету. Це чітко зумовлене тим фактом, що англійська є й досі важливою як засіб писемної комунікації й не втрачає свого значення для досягнення успіху в академічній сфері (в університеті). Таким чином, результати дослідження Мішелі (Micheli, 2001) підтверджуються в нашому випадку даними про те, що установки щодо англійської в Мальті мають переважно інструментальний характер, тоді як установки щодо мальтійської є здебільшого інтегративними.

Водночас досить цікавим є те, що у відповідь на запитання щодо значення, яке вони надають мальтійській мові у виконанні низки повсякденних дій (табл. 8.3), 70% учасників зазначили, що вважають мальтійську важливою

навіть у письмі. Це свідчить про те, що велика кількість майбутніх учителів вважають, що мальтійська є важливою не лише як засіб усного спілкування, а й у своїй писемній формі. На ці результати впливає той факт, що майбутні вчителі початкової школи, які входили до складу вибірки, усвідомлюють те, що вони мають добре володіти мовою, навіть у її писемній формі, адже в майбутньому їм доведеться навчати дітей у місцевих початкових школах.

Таблиця 8.4 Огляд найбільш впливових чинників у формуванні мовних установок

Незалежні чинники	Установки щодо мальтійської	Установки щодо англійської	Установки щодо італійської	Рівень знання італійської
Стать	Чоловіки > жінки	Незначний	Незначний	—
М1 —	Мальтійська > англійська/обидві —	Англійська > мальтійська/обидві Обидві > мальтійська	Незначний —	— —
Соціо професійний статус	Низький > високий	Високий > низький	Незначний	—
Вік, у якому учасники почали вивчати італійську	—	—	Молодший за 8 > 8 чи старший	Незначний
Відвідування	—	—	Так > ні	Незначний

італомовної країни				
Володіння іншими іноземними мовами	—	—	Незначний	Незначний
Перегляд телевізійних програм	—	—	Перегляд італомовного ТБ щодня > відсутність перегляду італомовного ТБ щодня	Перегляд італомовного ТБ щодня > відсутність перегляду італомовного ТБ щодня
Розмір рідного міста	Незначний	Незначний	Незначний	—
Мова, яка домінує в рідному місті	Мальтійська > англійська	Англійська > мальтійська	Незначний	—

На установки щодо мальтійської та англійської впливали рідна мова опитуваних та мова, якою розмовляють у спільності, із якої вони походять. Зв'язок між соціо професійний статусом батьків опитуваних та мовними установками зберігається, навіть незважаючи на те, що різниця між суспільними верствами є зараз менш виразною, ніж це було в минулому. Утім, було відзначено тенденцію до більш позитивних установок щодо мальтійської серед тих учасників, чиї батьки належали до груп із нижчим соціоекономічним

статусом. Іншим важливим фактором, що зумовлює формування установок, є мова, якою розмовляють у спільнотах, до яких належать учасники. Водночас інші чинники, які в минулому можна було вважати здатними впливати на формування мовних установок, у нашому випадку не впливали на останні. Найважливішим із них є модель шкільного навчання. У минулому в Мальті існував чіткий поділ між державними та церковними/приватними школами, причому останні зазвичай уважались осередком учнів англomовного походження, про що свідчать результати низки проведених у Мальті досліджень, зазначених у праці Каміллері (Camilleri, 1995: 90-97). Утім, цей поділ є не настільки очевидним серед студентів університетів, які, можливо, стануть учителями в майбутньому, за відсутністю значних відмінностей в установках щодо трьох мов, незалежно від середньої школи, яку вони відвідували.

Попри все вищезазначене, отримані результати демонструють, що опитувані, які мають високий рівень володіння англійською та сприятливі установки щодо цієї мови, є зазвичай менш «толерантними» до інших мов і часто не виявляють сприятливих установок щодо не лише мальтійської, а й італійської. Цей аспект є очевидним з огляду на відповіді 8 опитуваних, числом М1 є англійська. Водночас будь-які міркування з цього приводу мають враховувати невелику кількість носіїв англійської як М1 у складі цієї вибірки. Проте в цих випадках респонденти відчують задоволення з приводу власного доброго володіння англійською й часто вважають, що цього цілком достатньо для того, щоб з легкістю упоратися з навчанням та зробити відповідну кар'єру. До того ж, вони не асоціюють мальтійську мову із власною ідентичністю як мальтійців – аспект, що зазвичай має неабияке значення для носіїв мальтійської як М1.

Отримані результати також підтверджують наявність ендемічного зв'язку між італійською мовою в Мальті та переглядом італомовних телеканалів, таким чином доводячи актуальність даних попередніх досліджень (Brincat, 1998; Cagana, 2003). Можна помітити, що установки щодо італійської не визначаються чинниками, що впливають на установки щодо мальтій-

ської та англійської, такими як рідна мова, соціоекономічний статус чи мова, яка функціонує в місті проживання респондентів. Сприятливі установки відзначено переважно серед опитуваних, які щодня переглядають італомовні телевізійні програми, серед тих, хто відвідував Італію, а також у студентів, які починали вивчати італійську у віці до 8 років. До останньої категорії належать учасники, які засвоїли мову самостійно, переважно через телебачення, адже як предмет цю мову починають викладати лише в середній школі, тобто починаючи з 11 років. Таким чином, незважаючи на зменшення глядацької аудиторії італомовних телевізійних програм у Мальті протягом останніх 10 років у зв'язку із упровадженням плюралізму, а також розвитком систем кабельного та супутникового телебачення, вони й досі відіграють важливу роль у мальтійському суспільстві.

Серед 189 учасників цього дослідження також була значна кількість студентів, які вивчали мальтійську, англійську та італійську. Як і очікувалось, усі ці респонденти виявили сприятливі установки щодо мов, які вони вивчають. Проте всі тенденції, зазначені в цьому дослідженні, були підтверджені, навіть коли дані цих студентів аналізували, не враховуючи вплив відповідних чинників. З іншого боку, кількість учасників, які вивчали точні науки та дисципліни, пов'язані із інформатикою, була досить обмежена, складаючи лише 14% вибірки. Установки цих осіб щодо мов не впливали на загальні результати. Необхідне проведення подальших досліджень із аналізом наявності відмінностей в установках щодо цих трьох мов між майбутніми вчителями гуманітарних та точних наук.

Через своє географічне розташування в центрі Середземного моря Мальта завжди була територією, що зазнавала найрізноманітніших міжкультурних впливів. Поточна ситуація й установки щодо трьох мов, виявлені майбутніми вчителями, із якими вони стикаються, є, поза сумнівом, результатом цих впливів. Мальтійська є абсолютно усталеною мовою й важливим складником мальтійської ідентичності. За минуле століття вона пройшла тривалий шлях розвитку. Окрім досягнення кінцевої стандартизації, на сьогодні вона

увійшла до всіх сфер культурного, суспільного та політичного життя країни. Англійська й досі зберігає важливу роль у суспільстві, позитивним фактом є те, що студенти вузів усвідомлюють її важливість. За минулі роки відзначено зростання занепокоєння з приводу рівня використання англійської мови в Мальті, і майбутні вчителі початкової школи мають не лише володіти цією мовою на достатньому рівні, але й прагнути допомогти своїм учням усвідомити значення англійської мови у всьому світі. Певні упередження щодо англійської як мови снобів, «пихатих» вищих верств, висловлювалися також у відповідях на запитання нашої анкети, проте такі випадки були досить рідкими. Більшість майбутніх учителів усвідомлювала, що такі установки не є конструктивними, і, наголошуючи на своїй ідентичності як мальтійців, вони також виявили позитивні установки щодо англійської мови. У цьому контексті італійська зберігає свою роль як третьої мови. Більшість учасників виявили нейтральні чи сприятливі установки щодо неї, а її знання незмінно вважали цінним і таким, що збагачує внутрішній світ особистості. Засвоєння італійської мови в Мальті демонструє важливість впливу телебачення у вивченні мов, ілюструючи, як можна вивчати мови, проявляючи зацікавленість до пізнання суспільно-культурних контекстів, у яких ця мова функціонує.

Бібліографічні посилання

1. Berruto, G. (1998) Situazioni di plurilinguismo, commutazione di codice e mescolanza di sistemi. *Babylonia* 6, 16_ 21.
2. Brincat, J. (1995) Malta 870-1054 Al-Himyari's Account and its Linguistic Implications. Valletta: Said International.
3. Brincat, J. (1998) A Malta l'italiano lo insegna la televisione. *Italiano e oltre* 13, 52_ 58.
4. Camilleri, A. (1995) Bilingualism in Education, the Maltese Experience. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

5. Caruana, S. (2003) *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*. Milano: Franco Angeli.
6. Caruana, S. (2006) Trilingualism in Malta. Maltese, English and 'italiano televisivo'. *International Journal of Multilingualism* 3 (3).
7. Cassola, A. (1998) *L'italiano a Malta*. Malta: MUP.
8. Ellul, S. (1978) *A Case Study in Bilingualism, Code-switching Between Parents and their Pre-school Children in Malta*. Cambridge: Huntington.
9. Farrugia, A. (2004) *Gli studenti della prima media e la competenza in italiano L2*.
10. Unpublished B.Ed. (Hons.) dissertation, University of Malta.
11. Hull, G. (1993) *The Malta Language Question: A Case History in Cultural Imperialism*. Valletta: Said International.
12. Micheli, S. (2001) *Language attitudes of the young generation in Malta*. Unpublished M.Phil. thesis, University of Vienna.
13. National Statistics Office (2002) *Kultura 2000 a survey on cultural participation*. Valletta: NSO.
14. National Statistics Office (2003) *Culture Statistics 2000*. Valletta: NSO.
15. Said, L. (1991) *Attitudes towards Maltese and English*. Unpublished B.Ed. (Hons.) dissertation, University of Malta.
16. Sciriha, L. (2001) Trilingualism in Malta: Social and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education* 4, 23_ 37.
17. Sciriha, L. (2004) *Keeping in Touch. The Sociolinguistics of Mobile Telephony in Malta*. Malta: Agenda.
18. Sciriha, L. and Vassallo, M. (2001) *Malta _ A Linguistic Landscape*. Malta: Caxton.
19. Zammit, M. (1999) *Attitudes towards the teaching and learning of modern languages in the Maltese Primary school*. Unpublished B.Ed. (Hons.) dissertation, University of Malta.

Навчальне видання

ГЕОЛІНГВІСТИКА. ГЕОПОЛІТИКА. ГЕОСТРАТЕГІЯ

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *М. С. Ковальчук, О. О. Конопелькіна*

Верстка: *Л. О. Глухова*

Підписано до друку 10.11.2016. Формат 60х84/16. Друк цифровий.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 13,49. 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 978-966-383-766-6