



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**

МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ТА БІЛІНГВІЗМ: ПРОБЛЕМИ ТА ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ

ХРЕСТОМАТІЯ

ДНІПРО/ ЛІРА / 2016

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

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

The reader contains papers on problems and approaches in researching multilingualism and bilingualism.

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.

М 90 **Мультилінгвізм та білінгвізм: проблеми і підходи до вивчення** : хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПРА, 2016. – 215 с.

ISBN 978-966-383-768-0

Хрестоматія містить праці з проблем та підходів до вивчення питань мультилінгвізму та білінгвізму.

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

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

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

ISBN 978-966-383-768-0

Передмова

У даному розділі видання йдеться про мультилінгвізм та його аспекти в контексті соціології мови, тобто мультилінгвізм трактується, головним чином, як суспільний, а не індивідуальний феномен. Серед основних питань, що розглядаються, можна виділити такі: детальна характеристика білінгвальних і мультилінгвальних спільнот; мовне різноманіття та ставлення до нього в різних країнах; роль школи в мультилінгвальному суспільстві; потенційні напрямки розвитку мовної політики у Європі; проблеми оцінки балансу і рівня володіння різними мовами; класифікація мультилінгвальних врегулювань та інші. У ряді робіт підкреслюється розуміння мультилінгвалізму сьогодні як ключового маркеру ідентичності та культури та необхідність комплексного погляду на мінливу мультикультурну реальність сучасного світу.

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

ЗМІСТ

МУЛЬТИЛІНГВАЛІЗМ

Джон Едвардз..... 5

НОВІ НАПРЯМКИ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ

Маркус Роден-Тамм 63

Білінгвізм та засвоєння другої мови

Йоко Г. Батлер та Кенйі Хакута..... 93

БІЛІНГВАЛЬНЕ МОВНЕ ВИКОРИСТАННЯ: ЗНАННЯ, СПРИЙМАННЯ ТА ВІДТВОРЕННЯ

Пітер Мойскен 115

ЛАБОРАТОРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ І ПАРАДИГМИ: СЛОВА, ЗВУКИ ТА РЕЧЕННЯ

Джудіт Ф. Кролл, Чіп Герфен, Паола Е. Дуссіас 127

ІНТЕРВ'Ю ТА ОПИТУВАННЯ

Єва Кодо 146

ДИЗАЙН ДОСЛІДЖЕННЯ: ПЕРЕХРЕСНЕ, ДОВГОТРИВАЛЕ, СИТУАТИВНЕ ТА ГРУПОВЕ

Жу Хуа й Анабель Девід..... 166

ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ

Джубін Абуталєбі і Паскаль Ентоні Делла Роза 189

МУЛЬТИЛІНГВАЛІЗМ

Джон Едвардз

ВСТУП

Вивчення мов, мультилінгвалізму та його аспектів можна розглядати як частину соціолінгвістики, соціології мови або соціальної психології мови. Після тривалого періоду нехтування соціальним аспектом мови Джойс Герцлер (Joyce Hertzler) у 1953 р. видає працю під назвою «У напрямку соціології мови», в якій наголошується на необхідності більш прискіпливої уваги до взаємодії мови й ситуації. У 1965 р. Герцлер видає книгу на цю тему, в 1966 р. відбувається конференція з соціолінгвістики в Каліфорнії, – і з цього часу спостерігається швидкий розвиток галузі.

Слід відзначити, що спостерігаються певні розбіжності стосовно того, який із двох термінів – «соціолінгвістика» або «соціологія мови» – є найкращим для домінування підходу або того, чи слід вважати, що два терміни є лише різними акцентами одного й того ж поняття. Якщо «соціологія мови» робить акцент на вивченні соціальної поведінки крізь призму мови, то «соціолінгвістика» концентрує увагу на особливостях лінгвістичних варіацій у різних контекстах. Можливо, доцільно розглядати ці два терміни як два боки однієї медалі. Проте не всі ті, хто використовує ці терміни, розуміють повною мірою означену відмінність, повсякчас дефініції зазнають нових трактувань, функціонуючи в одній сфері. До того ж можна стверджувати, що «соціолінгвістика» має в собі деструктивне начало, адже в межах тенденції до розширення сфери лінгвістики, згідно з якою не може існувати значущої лінгвістики відокремлено від контексту, цілком вірогідною є можливість поглинання «соціолінгвістики». Ця самоліквідація, вочевидь, не стосується сфери «соціології мови», яку слід вважати новою, довготривалою та незалежною галуззю соціології, відносно широкою концепцією, яка «легко входить до всезростаючої компанії соціологій того й сього».

Отже, ці два терміни, можливо, відмінні один від одного в акценті та в ступені автономності. На практиці вони використовуються досить широко, іноді і як синоніми. Проте, якщо контекст і мова поєднуються, цілком доцільно використовувати *обидва* терміни в межах одного дослідження. Можна, наприклад, використовувати соціально-ситуативну інформацію задля аналізу отриманих лінгвістичних форм або можна вивчати лінгвістичне застосування задля кращого розуміння контексту. Врешті-решт контекст може впливати на лінгвістичний вибір, а лінгвістичний вибір, у свою чергу, може бути маркером сприйняття контексту (і навіть може *змінити* психологічний контекст). Це призводить нас скоріше до соціальної психології мови – з її традиційним акцентом на сприйнятті, ставленні, вірі та індивідуальній дії, ніж до соціологічної перспективи (з її акцентом на груповій динаміці). Проте не можна стверджувати, що ми маємо справу з неспростовними та амбівалентними категоріями.

Який би термін не використовувався, це поняття стосується соціального життя мови. Таким чином, справа не стосується безпосередньо технічних боків мови (тобто *лінгвістики* з її різними підрозділами, одним із яких могла б виступати й соціолінгвістика або антропологічна лінгвістика), а також психолінгвістики – надбанням мови, стосунків між мовою та думкою, мовою та інтелектом тощо, проте необхідно звертати увагу на деякі з них. Акцент скоріше робиться на взаємодії мови, суспільства та культури, саме тому це вважається гібридною галуззю науки та такою, що має міждисциплінарний статус.

Ноам Хомський (Noam Chomsky), найвпливовіший лінгвіст сучасності, вважає, що лінгвістика є складовою психології. Тому його праця має за мету висвітлити саму природу мови людини – значною мірою за допомогою дослідження мовних «універсалій», а також розумову компетенцію людини та її функціонування. Це відбивається на його ставленні до соціолінгвістики, на тому, чи вважає він її такою, що «самоліквідується», чи ні. У 1977 році, в дискусії щодо взаємин між лінгвістикою та «людськими науками», він визнав,

що деякі праці описового характеру, наприклад, та, в якій доводиться, що так званий BlackEnglish – англійська мова чорношкірих – є справжнім діалектом, можуть бути корисними для боротьби з упередженнями освітянського характеру, проте вони є «очевидними й банальними» на теоретичному лінгвістичному рівні. Також він висловив стурбованість стосовно їх «теоретичної претензійності». Більш гостро він зреагував на існування дисципліни, що називається «Соціолінгвістика» (яка «залишається для мене малозрозумілою справою»), стверджуючи, що соціології взагалі бракує загальних та пояснювальних принципів. Така робота, як він відчуває, не є дослідницькою та може бути успішною лише за умов, якщо вдається вхопити принципи та структури, які складають основу. У якості контраргументу Хомського звинуватили в обмеженні. Наприклад: «чимало лінгвістів [так само як інші] відзначили, що притаманний Хомському *асоціальний* погляд на лінгвістичне теоретизування є важким для сприйняття, оскільки це є доволі «стерильним», безплідним видом діяльності, з його відмовою приділяти увагу соціальному використанню мови».

Наголошуючи на власному визначенні дослідження, Хомський фактично зробив зі «стерильності» «ідеалізацію»: тобто він наполягає, що, аби дістатися центральних принципів (в даному випадку – мови, проте його підхід стосується загалу наукових праць), які й надають пояснення, необхідно звернутися до сутності предмета: «Протистояння ідеалізації – є лише заперечення раціональності; це призводить лише до ствердження, що ми не матимемо значущої інтелектуальної роботи... необхідно абстрагувати певний об'єкт дослідження, виключити чинники, які не є безпосередньо з ним пов'язаними... Коли ви працюєте в межах певної ідеалізації, цілком можливо, що ви залишите поза увагою щось надзвичайно важливе. Це слід трактувати як приклад раціонального запиту, який є загально зрозумілим. Не слід занадто перейматися цим аспектом. Необхідно зрозуміти цю проблему та намагатися пристосуватися до неї. Це неминуче».

Згідно з аргументацією Хомського, найголовнішим завданням студентів-мовників є розкриття основних принципів; пізніше, можливо, ця асоціална лінгвістика створить основу для більш широких запитів, які протягнуться від «ідеалізованого» мовця до світу, в якому він або вона говорить.

Отже, можна виокремити три взаємопов'язані складові концепції Хомського. Перша – увага до базової структури, яка вимагає абстрагування мови від її соціально хаотичного вираження; використовуючи термінологію Хомського, вивчення лінгвістичної *компетенції* є більш науковим, більш стрижневим і більш цікавим, ніж опис власне *результатів діяльності*. Друга – Хомський критично ставиться загалом до емпіричної діяльності, яка обґрунтовує значний обсяг «людської науки», він стверджує, що вона спрощує дослідження, й наголошує на поновленні уваги до раціоналістичної філософії. Третя – він демонструє традиційне зверхнє ставлення до «прикладних» науковців, притаманне «чистим» науковцям. Загалом, всі ці аспекти слугують для відокремлення раціонального, інтелектуального пошуку істини з великої літери «І» від пошуків фактів і пояснень у соціальному середовищі, що змінюється; оскільки й у минулому, і зараз спостерігається подібне відокремлення, наявна неофіційна ієрархія між дисциплінами та в межах самих дисциплін, аргументи стосовно *мови* є актуальними, оскільки кожен використовує мову. Якщо так звані «чисті» та прикладні аспекти фізики і хімії залишаються незрозумілими для багатьох, то стосовно прикладної природи мови кожен вважає себе знавцем (та експертом). Більше того, багато хто вважає, що мова є цікавою саме в практичних проявах, що дослідники граматики є сучасним втіленням середньовічних схоластів і що цінною є лінгвістика, яка навмисно ігнорує реальні життєві варіації.

Я вважаю, що рацію має і Хомський, і його критики, оскільки вони концентрують увагу на різних сферах, які лише на перший погляд є пов'язаними загальним лінгвістичним елементом. Хомський не є вузьким схоластом, проте й проблема вивчення мови в суспільстві не є чимось, що може чекати до появи більш ідеалізованих концепцій. Хомський та його епігони, звичай-

но, є зацікавленими в тому, як «працює» мова, проте вони скоріше цікавляться тим, що вона говорить нам про людські ментальні функції, про (за словами Хомського) лінгвістику як частину психології (можливо, найбільш важливу частину). Соціолінгвісти вивчають, насамперед, варіацію мови, оскільки вона має місце у фактичному використанні, також соціолінгвісти та соціальні психологи мови займаються реакціями, наслідками, мовою як стовпом соціальної комунікації. Цілком можливо знайти зв'язки між цими підходами, проте не існує нагальної потреби в цьому, оскільки вони наразі є незалежними. Проблема протистояння чистого підходу та прикладного, а також концепція дослідження Хомського (яка також, ймовірно, занадто обмежує) залишається відкритою. Поза сумнівом, можна погодитись, що багато чого можна зробити в різних напрямках.

КОРОТКИЙ ОГЛЯД

Мультилінгвалізм – потужний загальносвітовий факт життя, обставина, яка бере витoki в необхідності мовних спільнот у комунікації. Завжди існували важливі *linguafranca* (мови міжнаціонального спілкування), які репрезентували мови могутніх і престижних суспільств; таким чином одна одну змінювали грецька мова, латина, французька мова, арабська та наразі англійська мова поряд із гібридними та «штучними» мовами (на кшталт есперанто) у більш обмежених контекстах. Проте, незважаючи на вплив та очевидні переваги *linguafranca*, вони співіснували з місцевими мовами, не витісняючи їх і виступаючи таким чином як продукт та співавтор мультилінгвалізму. Все ще залишається відкритим питання про більш вбивчий потенціал «світової мови» сьогодення – англійської – для інших мов, й про це мова піде далі; на початку слід зауважити, що у випадку, коли більш сильна іноземна мова витісняє місцеву, що втрачає позиції, то перша з них вже більше не є *linguafranca*, мовою комунікації між групами, а завдяки низці чинників отримує пряму, заміщуючи цінність.

Статус білінгвала або мультилінгвала не є відхиленням від норми, як вважає значна кількість людей (особливо мешканці Європи та Північної Америки, які розмовляють «великими» мовами); це, скоріше, нормальна, пересічна необхідність для більшості в сучасному світі. Монолінгвальна перспектива є почасти наслідком володіння потужною «мовою ширшої комунікації», такою як англійська, французька, німецька, іспанська мова, а також іншими такими мовами. Ця лінгвістична короткозорість іноді супроводжується вузьким культурним кругозором і зміцнюється державною політикою, яка, повсякчас надає офіційного статусу лише одній мові. У той час, як у близько 200 країнах існує приблизно 5,000 мов, що саме по собі унаочнює мультилінгвалізм, тільки у чверті держав визнається більше ніж одна мова. До того ж навіть у тих країнах, в яких законний статус мають дві або більше мов, зазвичай, одна з них є домінуючою, або має регіональні обмеження, або наділена непропорційним соціальним, економічним і політичним впливом.

У Швейцарії, де офіційно визнано німецьку, французьку, італійську та ретороманську, лише одна з них домінує на рівні окремих кантонів, і в контексті комунікації на рівні країни загалом можна стверджувати, що всі вони мають різний статус. У Сінгапурі також визнаються чотири офіційні мови: англійську, мандаринську, тамільську та малайську, проте дві перші мають набагато вищий статус у порівнянні з іншими. В Ірландії визнаються як ірландська, так і англійська, у якості національних мов, проте значущість першої з них в житті країни має скоріше символічний характер.

Навіть в країнах, де законний статус має більш ніж одна мова, не можна стверджувати, що повсякчас зустрічаються випадки прояву мультилінгвалізму. З іншого боку, вони можуть бути не рідкісними в державах, в яких офіційно визнається лише одна або дві мови. Ціла низка африканських країн, наприклад, є настільки лінгвістично складними, що мультилінгвальна взаємодія носить вельми розповсюджений характер; в офіційно англомовній Нігерії близько 80 мільйонів чоловік розмовляють приблизно 400 мовами. Як ми побачимо, функціонування мультилінгвалізму на рівні індивіда має пря-

мий стосунок до патернів соціальної поведінки. Можна жити в США, де *де-факто* англійська мова є основною, та в різномірному місті на кшталт Нью-Йорка доволі часто переключатися з англійської на іспанську мову. З іншого боку, можна жити десь в Індії, де визнаються 15 мов, і ніколи не залишати свій монологічний анклав.

Звичайно, існує кореляція між простою мобільністю та мультилінгвалізмом. Академічна та дипломатична взаємодія, наприклад, завжди спонукали еліту (*élite*) до мультилінгвалізму. Проте щоденна фізична мобільність також є важливою, оскільки сприяє поширенню неелітарного мультилінгвалізму. Розглянемо чотири ілюстративні приклади з лінгвістично багаті Індії. Рідна мова торговця прянощами з Бомбею є катхіаварі – діалект гуджапатської мови, але на роботі він частіше спілкується качі. На ринку він розмовляє мовою маратхі, а на залізничній станції – мовою хіндустані. На внутрішніх авіарейсах використовується англійська мова, і він, можливо, дивиться англомовні фільми в кінотеатрах. Він читає газету, що написана мовою гуджараті – більш стандартним діалектом, ніж його власний. У бенгальського бізнесмена, який розмовляє як «високою», так і «низькою» бенгальською мовою, є «перша» дружина, чий діалект характеризується як жіночий варіант, і «друга» дружина, яка розмовляє мовою урду. Його офіс-менеджер розмовляє діалектом дакі, а його працівники використовують мови орія, бходжпурі, авадхі, майтхілі, ахірі та чатгайя. У третьому випадку ми бачимо орійця, одруженого з тамілкою, який вдома розмовляє англійською, діти якого використовують бенгальську, і на нього працює індійська годувальниця та непальський охоронець.

Нарешті, зверніть увагу на санскритську драму, в якій лише герої з вищої касты розмовляють санскритом, інші персонажі користуються півдесятком інших мов.

Можна зробити два загальних висновки: перший і найбільш очевидний – ці приклади демонструють необхідність мультилінгвальної компетенції; другий – факт, що різні сфери або різні соціальні рівні, пов'язані з несхо-

жими мовами та діалектами, доводить відсутність необхідності розвивати всі компоненти цієї компетенції однаковою мірою.

Тобто знання мови маратхі може бути достатньо, щоб купити рис на ринку, проте не досить, щоб вийти за межі простих торгівельних контактів; рівень володіння непальською мовою допомагає спілкуватися із власним охоронцем, проте не дозволяє дискутувати щодо нагальних подій. Фактично, приймаючи до уваги наведені складнощі, а також гостру соціальну необхідність, пов'язану з різними видами взаємодії, можна стверджувати, що немає необхідності в надмірному «стимулюванні» володіння мовами. Володіння мовою (як у цьому випадку, так і повсякчас) укорінюється в необхідності, а у випадках, де спостерігаємо використання більше ніж однієї мови, різні форми стосуються різних цілей. Це явище добре відоме студентам, які вивчають феномен *перемикання мовних кодів*, при якому індивідууми почасти змінюють мови, нерідко в межах одного речення. Нижче надається уривок із бесіди між двома американцями мексиканського походження на тему паління:

Tu no fumas, verdad? Yotampoco. Deje de fumar and I'm back to it again.... Se me acababan los cigarros en la noche. I'd get desperate, y ahivoy al basurero a buscar, a sacar, you know?

Особливістю природи багаторазового перемикання мовних кодів є те, що зміни мови не носять випадковий характер, перемикання коду є значущим.

У повній версії наведеного вище діалогу мовці переважно розмовляли іспанською, коли відчували себе впевнено або ніяково через паління, та зверталися до англійської мови задля формулювання більш загальних або емоційно відсторонених суджень. Таким чином, ми досить швидко стикаємося з питаннями лінгвістичного балансу, домінантності та рівня володіння мовою. Чи існує індивідуум, який є ідеально збалансованим білінгвом (або мультилінгвом), рівень мов, якими він володіє, є однаковим? Стверджують, що автор і критик Джордж Штайнер (George Steiner) є ідеальним трилінгвом, і володіє

французькою, англійською та німецькою мовами на рівні володіння рідною мовою; можливо, при більш прискіпливому аналізі виявиться, що баланс співіснування в нього цих трьох мов не є ідеальним, а якщо це і відповідає дійсності – то Штайнер є скоріше винятком.

Проблема оцінки балансу і рівня володіння мовою розглядатиметься пізніше, та, щонайменше, один з аспектів стосується спостереження Штайнера щодо того, що «первинний» мультилінгвалізм для декого (як і для нього) є «цілісною кон'юнктурою», що володіння декількома мовами не завжди витікає від володіння першою мовою; і цьому факту притаманна цікава психологічна природа. Інші дослідники нещодавно запропонували наново переоцінити «характерні риси» мультилінгвалізму та розповсюджену концепцію, що монолінгвалізм є певною мірою нормою. Лінгвістичні складнощі, наявні в наведених вище індійських прикладах, демонструють багату галузь дослідження, особливо благотворну і для першого роду лінгвістів, і для інших, які відстоюють лише одну мову.

Приймаючи до уваги те, що мультилінгвалізм є світовим явищем, а також те, що офіційний та престижний статуси повсякчас обмежуються, очевидно, що ставлення до мультилінгвалізму та загалом мовного розмаїття є важливими. На рівні еліти мультилінгвалізм завжди був популярним, адже сам по собі виступав як індикатор високого статусу. У Середні віки ті європейські вчені, дипломати й аристократи, які розмовляли латиною у якості *lingua franca* (мови міжнаціонального спілкування), мали привілейоване становище та високий рівень освіти та були відокремленими від народних мас. Іншим прикладом елітарної відокремленості було використання французької мови при королівських дворах Європи. Вольтер (1694-1778 pp.) під час візиту до Берліну наголошував: «Я відчуваю себе тут немов у Франції. Всі розмовляють лише нашою мовою. Німецька мова – для солдатів і для коней; вона необхідна лише під час мандрівки». (*'Je me trouve ici en France. On ne parle que notre langue. L'allemand est pour les soldats et pour les chevaux; il n'est nécessaire que pour la route.*) Як вважають, Карл V, Священний Римський

Імператор(1519 -1556 pp.) педантично розшарував свої лінгвістичні таланти, розмовляючи іспанською мовою з Богом, італійською з жінками, французькою з чоловіками і німецькою мовою з конями. Освіта еліти завжди включала навчання мовам, що витікало з цілого комплексу причин, які включали в себе необхідність, снобізм та індикатор соціальних кордонів. Відголоски цього можна знайти й до сьогодні, та «закінчена» освіта все ще включає важливий мовний компонент. Навіть у Дотбойз-холлі викладали «всі мови живі та мертві». З жалем слід констатувати, що вплив англійської мови, особливо в межах англомовного світу, призводив ще й до поступового зменшення зусиль та досягнень у лінгвістичній сфері, навіть на рівні аспірантської підготовки, де теж поступово відмовляються від традиційних вимог до мови. Серед іншого, ця тенденція має цікавий ефект, позитивно відзначаючи тих, хто володіє іноземними мовами.

Слід визнати, що володіння іншими мовами, окрім рідної, є досягненням легкості, з яким тримовний Штайнер рухається в сплетінні мов у власній книзі про переклад «Після Вавилона» (*AfterBabel*), можна лише позаздрити, незалежно від того, чи його рівень володіння є однаковим – збалансованим чи ні. Представники соціальної еліти, які є мультилінгвалами, часто вказували на переваги їхнього володіння мовами. Імператор Карл V(знову) відзначав: «quotlinguascalles, tothominesvales», маючи на увазі, що людина варта тієї кількості людей, якою кількістю мов вона володіє. Роджер Бекон (Roger Bacon – 1214-1294), англієць-францисканець, який жив у тринадцятому столітті, відомий як «Доктор Mirabilis», написав в «Opustertium»: «notitialinguarumestprimaportasapientiae» («знання мов – двері до мудрості»).

Існують й інші точки зору. Джон Мільтон (John Milton – 1608-1674 pp.) написав: «і хоча лінгвіст повинен гордитися собою, якщо володіє всіма мовами, що з часів Вавилону розкололи світ зсередини, якщо він не опанував в них такі вагомні речі як слова і словники, його не можна вважати людиною більш освіченою, ніж будь-якого йомена або торговця, який добре знає лише свій рідний діалект.

Ця думка відобразилась в есе Мільтона «Про Освіту» (1644 р.), і на не більш ніж століттям пізніше посилався Семюель Джексон (Samuel Johnson) у своєму великому словнику (у дефініції поняття «лінгвіст»). Також у сімнадцятому столітті Семюель Батлер (Samuel Butler) (1612-80 pp.) не той, хто написав «Erewhon», а автор епічної поеми в раблезіанському стилі «Hudibras» та «Сатирипро Недосконалість та Зловживання Людським Навчанням», в якій з'являються такі рядки:

For the more languages a man can speak,
His talent has but sprung the greater leak;
And, for the industry he has spent upon't,
Must full as much some other way discount.
The Hebrew, Chaldee, and the Syriac
Do, like their letters, set men's reason back,
And turn their wits that strive to understand it
(Like those that write the characters) left-handed.
Yet he that is but able to express
No sense at all in several languages,
Will pass for learned than he that's known
To speak the strongest reason in his own.

Ці рядки є цікавими, оскільки в них ставиться під сумнів значущість мультилінгвалізму, який не супроводжується розумом. У записниках Батлера також можна знайти такі думки: «Той, хто володіє багатьма мовами для вираження своїх думок, але не має думок, які варто виражати, подібний до того, хто може писати обома руками, проте нічого значущого, або може підрахувати будь-яку суму грошей, а сам зовсім їх не має». Виникає відчуття, що Батлер із захопленням вивчав біблійську історію Вавилону. Також тут проступає його віра в існування певної лінгвістичної досконалості, і в те, що необхідно витратити більше часу на вивчення мови за рахунок інших занять. Ми обов'язково повернемося до цього питання під час обговорення проблеми індивідуального білінгвалізму. Приймаючи до уваги його зауваження щодо

«івриту, арамейської та давньосирійської мов», виникає запитання, що Батлер зробив із *бустрофедоном*, де додаткові рядки написано в протилежному напрямку (тобто справа наліво, потім зліва направо і так далі; ця практика була відома ще грекам, і термін безпосередньо означає – такий зворот, який роблять бики, коли орють поле).

Цікавим аспектом тут є той, згідно з яким історично переклад пов'язувався зі зрадою (*traduttore-traditore*). Підґрунтям цього є ототожнення зі своєю власною мовою, яка завжди була маркером націоналізму, та визнання (до якоїсь міри вірного), що кожна мова інтерпретує та репрезентує світ дещо по-своєму; таким чином, унікальні джерела групової свідомості, традицій, віри та ціннісних орієнтирів розглядаються в тісному зв'язку з мовою. Мова виступає як спадок та секретний код. Фактично багато письменників, включаючи й Вітгенштейна (Wittgenstein) з його «Tractatus», торкалися питання ролі мови як засобу для приховування, маскуванню, яка співіснує з очевидною комунікаційною роллю.

Отже, переклад розкриває глибокі питання для інших, і його слід сприймати серйозно. Таким чином, перекладач, той, хто володіє мультилінгвальною компетенцією, завдяки якій може маневрувати в межах кордонів, є зрадником, але зрадником, якому дозволено займатися шпигунством з очевидних і практичних причин. Певною альтернативою може бути (і вона могла б здаватися цілком пристойною та природньою для надраціонально мислячого прибульця з усесвіту) поступове зменшення кількості мов; і ця ідея, навіть в умовах (і можливо через це) сучасного світу з декількома «супермовами», відкидається багатьма і з філософських, і з націоналістичних причин.

Існує, звичайно, багато упереджень і переваг, пов'язаних із мовами. Переваги Карла V, які вже наводилися вище, відбивають існуючий тоді контекстуальний вибір. Це також розглядається як поведінка перемикання мовних кодів. Проте переваги почасти асоціюються з природою мови незалежно від контексту. Наприклад, англійський поет і антиквар XVI століття Ричард

Кер'ю (Richard Carew – 1555-1620 pp.) у рядках, присвячених «перевазі» англійської мови, стверджує:

Італійська мова приємна, але без сухожиль, як вода, яка все відбиває; французька мова делікатна, але є приємною, як жінка, яка недостатньо відважна, щоб відкрити свої вуста, бо боїться втратити самовладання; іспанська мова велична, проте не щира, з надмірною кількістю о і жахлива, як диявол у п'єсі; голландська мова мужоподібна, до того ж дуже жорстка, як хтось готовий кинутися у сварку через кожне слово.

У вісімнадцятому столітті, Г.В.Лемон (G.W.Lemon) заявив, що інші можуть захоплюватися крихкістю французької мови, чистотою італійської, статечністю іспанської мови, навіть природною хрипотою та грубістю саксонської, високої голландської мови, бельгійської і тевтонської мов; проте чистота, і гідність, і уся висока граціозна величність, які притаманні нині нашій сучасній англійській мові, звичайно рекомендують її для наших найстаранніших досліджень.

Цілком очевидно, що лінгвістичні вподобання, незалежно від того, на чому вони базуються – історичному походженні, естетичних характеристиках, «логіці» тощо – переважно відображають прихильність до власної мови. У знаменитій «Хвилині про Освіту» (MinuteonEducation) (1835 p.) Томас Маколей (Thomas Macaulay – 1800-1859 pp.) писав про англійську мову, протиставляючи її індійським мовам:

Не потрібно резюмувати права нашої власної мови. Вона виділяється навіть серед мов заходу. Можна сміливо заявляти, що література, написана цією мовою, має більше значення, ніж уся література, яка триста років тому була написана усіма мовами світу разом.

Приблизно в той самий час Едвін Гест (Edwin Guest), в його «Історії англійських ритмів» (*History of English Rhythms* – 1838 p.) відзначає:

«Ця мова також [англійська] швидко стає впливовим інструментом цивілізації, мовою закону та літератури для індійців, торгівлі для африканців, релігії для розкиданих островів Тихого океану. Сфера її впливу, навіть на

сьогодні, є більшою, ніж вона колись була в грецької мови, латини або арабської мови; і ця сфера розширюється щодня».

Джордж Марш (George Marsh) у 1860 р. заявив:

«Англійська мова є, беззаперечно, мовою торгівлі, цивілізації, соціальної та релігійної свободи, прогресивної інтелігенції та активних католицьких філантропів; і це, звичайно, космополітична мова, перша серед мов, якими будь-коли розмовляли».

І.Гіггінсон (I. E.Higginson) в Англійській граматиці 1864 р. відмітив:

«Для всіх різних цілей мови....для всього змішаного комплексу використання мови між людиною та людиною, і від людини в її вірі до того, хто знаходиться над нею, ми щиро вважаємо, що не існує і не існувало мови, яка б могла порівнятися з англійською мовою. Сила, солодкість та гнучкість мови [рекомендує її]».

До того ж, не лише «великі» мови світу намагалися задекларувати та встановити свій вплив у такій надпатріотичній манері. Рух за відродження ірландської мови, наприклад, викликав сплеск подібних почуттів. Наприкінці минулого століття ірландська мова набула таких компліментарних характеристик за її «досконалість» та «незалежність», і це було так явно та демонстративно, що всім повинно було стати ясно, що вона мала бути однією з перших мов, якими почали розмовляти на землі; дійсно, вчений-воїн вісімнадцятого століття Чарльз Валлансей (Charles Vallancey), вважав, що походження ірландська мова бере з Карфагену, що вона є комбінацією «кельтської та давньокарфагенської» мов, а Ірландія сама була «Фулою пращурів». Ірландська мова, як вважалося, ідеально задовольняла вимогам музичного вираження, і стверджувалося, що органи мовлення ірландців є природно пристосованими до гельської мови, отже, ірландська вже була в головах ірландців, які не розмовляли ірландською мовою. Таким чином, навчання ірландської мови повинно сконцентруватися на тому, щоб її «вийняти», а не «помістити». Нарешті, в могутній комбінації ірландська мова вбачалася «скринькою, що відкриває найвищу і найчистішу релігію, якою будь-яка країна могла по-

хвалитися, починаючи з часів дванадцяти апостолів». Подібні асоціації і віра, ймовірно, пов'язуються з усіма мовами і, дійсно, чимало пересічних людей бажають винести судження щодо мов.

Найголовніші ставлення, упередження та преференції щодо мови та мовного вибору – це ті, які було зафіксовано в законну або санкціоновану практику, оскільки вони є зашифрованими побажаннями тих, хто соціально домінує. Вся область планування мови, наприклад, тієї, що ми торкатимемося пізніше, може розглядатися в цьому світлі. Багато з труднощів, з якими стикаються суспільства носіїв мови національних меншин зокрема, мають місце через те, що державна політика не відповідає бажанням на місцях. Наслідки мовного контакту тут розглядаються і не лише на лінгвістичному рівні, як вікно в більшу соціальну сферу, як перспектива, яка допомагає оцінити соціальний рух. Боротьба між «великими» та «малими» мовами є центром дискусії, яка включає в себе набагато більше, ніж можна уявити на початку, і яка зустрічається й на найнижчому рівні. Наприклад, як нам слід визначати групу меншин, і чому так багато «маленьких» суспільств повинні насолоджуватися тим, що Берtrand Рассел (Bertrand Russell) колись назвав «перевагою тих, кого пригноблюють»? Також ведуться й битви між рівними суперниками; найбільш відомою є, можливо, суперечка між англійською і французькою мовами. Тут йдеться про декілька контекстів одночасно, два з найбільш повчальних приклади знаходимо в Канаді, де особливо наголошується на лінгвістичних питаннях останнім часом, та в Африці, де битви за лінгвістичну гегемонію ведуться на старому колоніальному підґрунті. Незалежно від того, чи розглядатимемо ми великих або малих бійців тут, нам доведеться мати справу з розгалуженням мовних контактів, конкуренцією та конфліктом, з підтримкою мови, переходом, занепадом та смертю і в деяких випадках із зусиллями, спрямованими на відродження мови. Низка цих термінів пропонує органічний погляд на мову, й історично це вважається популярним метафоричним ставленням. Ще в сімнадцятому столітті Томас Джонс (Thomas Jones)

одним із перших подав пояснення цього поняття під назвою «*Британська мова у її блиску*» в англо-валлійському словнику:

«Для мов, як і для домініонів (і для всіх інших речей під сонцем) є призначений час; вони мають своє дитинство, основу та початок, своє зростання та зростання їх чистоти й досконалості; також розповсюджуючись – свій стан стабільності; і свою старість, занепад та смерть».

Франц Бопп (Franz Bopp), знаний лінгвіст дев'ятнадцятого століття (1791-1867 рр.), також відчував схожість мов із живими істотами: «Мови необхідно вважати органічними природними тілами, які формуються згідно з встановленими законами, розвиваються за внутрішнім принципом життя і поступово відмирають, оскільки вони не розуміють себе більше». Останні декілька слів цієї цитати є менш цікавими, але можна легко переконатися, чому органічна метафора є доречною. Хоча мови безпосередньо не живуть та не вмирають, вони не підкорюються органічним законам, мовці, які ними говорять, навпаки. У шістнадцятому столітті Йоахімдю Беллей (Joachimdu Bellay) у 1523-1560 рр. відзначав:

«Мови не народжуються самі по собі за прикладом трав, коренів чи дерев: деякі є за природою слабкими; інші – здоровими, надійними та більш придатними для того, щоб нести тягар людського розуміння; та вся їх доброчесність народжується у світі бажань та волі смертних».

Таким чином, у мов є період існування, який надається людиною, суспільством і культурою, а не законами природи. Можливо, лінгвісти більше не вважають, що мови «поводяться подібно бобам або хризантемам», і вони загалом не поділяють точку зору, що різні мови є за природою сильнішими або слабшими в боротьбі за виживання, але вони визнають, що доля мови безпосередньо пов'язана з тими, хто нею користується. Вірогідно, нам слід розглядати мови як неорганічні паразити на людях-носіях.

Органічний погляд на мову був, досить природно, найстарішим під час лінгвістичної кризи. Ірландський націоналіст Падраїк Пірс (Padraic Pearse) писав про англійську систему освіти дев'ятнадцятого століття в Ірландії як

про «машину вбивства», спрямовану на усунення місцевої культури та особливо ірландської мови, та більш сучасні автори також стверджують, що мови «не помирають природно», їх вбивають ті, хто бажає знищити націю. З іншого боку, деякі спостерігачі (серед яких й ірландці) роблять припущення, що мови можуть вбити себе самі, що неможливо знищити мову, якщо ті, хто нею розмовляють, справді бажають її зберегти.

Популярний ірландський письменник Фланн О'Браєн (Flann O'Brien) (Mylesnag Copaleen) відчував:

«Сучасний пограничний стан ірландської мови виник через те, що кельти свідомо відкинули від себе цей інструмент краси і точності». Зрозуміло, що терміни на кшталт «вбивства» та «самогубства» є напрочуд суперечливими та, ймовірно, скоріше ускладнюють, ніж прояснюють, занадто спрощують питання, поміщуючи їх туди, де ті, кого утискають, і ті, хто утискає, носять чорні або білі капелюхи, і де етика мешкає виключно в одному таборі. Ми матимемо можливість пізніше побачити, що серйозною помилкою є вважати занепад мови чимось іншим, окрім симптому поширеного соціального протистояння нерівними силами. Головною ідеєю є те, що намагання відродити або оживити мову не матимуть успіху, якщо вони за природою є виключно або головним чином лінгвістичними. Незважаючи на вище зазначене, надто наївно вважати, що трактування мови, навіть в академічній літературі, завжди обмежується об'єктивними оцінками. Тому нещодавно було зроблено чимало зусиль для того, щоб класифікувати й структурувати критерії значущості для обговорення мовного контакту, та існує думка, що через те, що ми маємо справу з нерівними силами, це завдання є напрочуд важливим у контексті дискусії про мови меншин. Комплексний, мультидисциплінарний аналіз мовних ситуацій був би, в першу чергу, корисним контекстом у контексті. Це, можливо, також дозволило б виокремити узагальнення, які, у свою чергу, можна використати в корисних порівняннях. Це надасть змогу зробити більш точні прогнози про підтримку та зміцнення мови, та з позиції носіїв мови

меншин безпосередньо вказати, чого вони бажають, вважають можливим та вірогідним у власному мультилінгвальному осередку.

Пізніше більш пильна увага буде приділена роботі в цьому напрямку, проте виокремлюється низка чинників, які знаходять найбільш значущий прояв у аспектах мовного контакту та включають географічний, соціологічний, психологічний, історичний, релігійний та економічний прояви. З географічної точки зору слід з'ясувати, чи є мова (меншості), що вивчається, мовою унікальною для однієї держави або ж зустрічається більше ніж в одній державі, або чи є вона мовою меншості в конкретному випадку, але з іншого погляду – це і є мова більшості. Також важливими є типи зв'язків, які існують між політично відокремленими групами меншин, чи примикають вони одна до одної (як, наприклад, баски у Франції та Іспанії), або присутня географічна затока (яка існує між каталонцями Іспанії й Сардинії)? Нам слід також встановити, чи ці групи існують пов'язано між собою (окситанська група, наприклад), або ж носії мови розрізнені та загалом відчують нестачу «центру» (спільнота саамів Фінляндії, Норвегії, Швеції та Росії; або ж розпорошена спільнота носіїв ромської мови Європи).

З точки зору соціології, необхідно вивчати розповсюдженість шлюбів у межах своєї спільноти або з представниками інших груп як фактору життєздатності мови, що отримало назву «інституційна завершеність» – іншими словами, до якого ступеня може мовна спільнота жити нормальним соціально адаптованим життям у контексті власної мови та за її допомогою. Психологічні чинники, звичайно, будуть тут також стрижневими. Я вже торкався теми ставлення до мови, і зрозуміло, що існує чимало вимірів. Слід прийняти до уваги, наприклад, не лише власний погляд спільноти на її лінгвістичну ситуацію, але й ставлення представників із-за меж спільноти, особливо таких, чия соціальна, економічна та політична позиції є або можуть стати впливовими. На сьогодні доволі часто зустрічається тенденція, коли загальна толерантність до лінгвістичного та культурного розмаїття в межах суспільства не поширюється на активне пропагування цього розмаїття; нездатність сприй-

няти різницю між пасивною доброзичливістю та чимось більш динамічним матиме, поза сумнівами, серйозні наслідки.

Історичний вимір є істотним у розумінні питань мультилінгвалізму. Хоча історія мови є невід'ємним компонентом соціальної історії загалом, виявляється, що за окремими виключеннями, історики не приділяли йому увагу. Проте так само більшість студентів-мовників не зробили домашнє завдання з історії. Дійсно, вивчення та інтерпретація історичних документів іноді знецінюється, оскільки в результаті не отримуємо даних, знайомих для соціально-психологічних дослідників; це, безперечно, маркує знецінену концепцію даних.

Релігійні питання часто глибоко переплітаються з лінгвістикою. Як вже відзначалося вище, ірландці, які займалися відродженням ірландської мови, зробили значний внесок у зв'язок, існуючий, як вони відчували, між ірландською мовою та католицизмом. Перевагою такого зв'язку є те, що сила релігії може використовуватися для підтримки та підвищення значущості мови, яка знаходиться під загрозою, і у випадку, коли цей союз є досить сталим, він може єдиним фронтом протистояти конкурентові. Отже, на прикладі з ірландською мовою, англійську мову було атаковано не тільки як лінгвістичного ворога, а й конкретно як знаряддя матеріалістичного та світського суспільства. Варте більш прискіпливої уваги питання, яке має до цього стосунок, проте є ширшим, – чи відокремлення церкви від держави по суті сприяє переходу мови. Нарешті, слід розглянути економічні чинники. Можливо, це не той випадок, коли динаміку мовного контакту можна звести до економічних основ, проте світські економічні та прагматичні аспекти мають безпосередній зв'язок із мультилінгвальною взаємодією і, зокрема, з життєздатністю мови меншин. Ця тенденція, звичайно, не є популярною серед більшості романтично налаштованих апологетів підтримки та відродження мови, проте пересічні представники спільноти історично виявилися дуже чутливими до аспектів використання мови, які матеріально збагачують або зменшують статки.

Особливої уваги, безперечно, вимагає одна основа – школа. Це є, в першу чергу, потужний та видимий інструмент держави, й очікується, що офіційно санкціоновані практики знайдуть відображення в її навчальних планах та політиці. По-друге, її слід розглядати як арену, на якій взаємодія між групами (батьки, учителі, діти, мовні спільноти) відображає ширші соціальні течії. Політика культурно-лінгвістичної асиміляції або плюралізму, наприклад, може тут досліджуватися детально. По-третє, значна кількість більш конкретних соціолінгвістичних проблем може інтерпретуватися з точки зору освіти включно зі схваленням діалекту та варіанту мови і стосунками між мовою та ідентичністю.

Оскільки школа існує як державний підрозділ, мовні спільноти повсякчас використовують її як стрижень розвитку їхньої культурної та лінгвістичної ідентичності. Де б не існувала соціальна різноманітність, школа може відігравати роль (можливо, центральну) у підтримці та розвитку ідентичності, яка, як вважається, знаходиться в зоні ризику. Школи та вчителі все більше відіграють роль агентів соціальної зміни і стикаються зі складнощами, оскільки це не завжди добре корелюється з їх більш традиційним завданням передачі сутності або основних навичок. Таким чином, тут було створено напруження між «громадянськістю» та «плюралізмом» у межах багатьох юрисдикцій Північної Америки, Австралії, Європи, тощо – тобто лінгвістично та культурно складних середовищах. Слід відзначити точку зору Кедурі (Kedourie), чи є «націоналізм» притаманним офіційно усталеній більшості, чи певній підгрупі в межах більшої частини суспільства, групі, яка робить вклад у мультилінгвалізм цього суспільства і яка пов'язує власні надії на визнання, статус або автономію значною мірою зі школою:

«Згідно з теорією націоналізму, мета освіти... – не передавати знання, традиційну мудрість, і шляхи, придумані суспільством для вирішення загальних турбот; її мета є цілком політичною – підігнути волю молоді під волю нації».

Цей феномен є багатоаспектним, й низку питань необхідно буде порушити пізніше, проте ті питання, що викликають найбільше занепокоєння. Суть полягає в тому, що під прапором етнолінгвістичної солідарності та розвитку мови діти можуть стати заручниками політичних махінацій. Тридцять років тому чутливий спостерігач освітнього поштовху ірландського відродження попереджав, що «дитячий розум не повинен стати полем битви політичної суперечки», а інший засуджував використання школярів як «цифри в статистиці ірландського відродження». Ці та інші питання отримують більш специфічної форми, коли йдеться про такі нововведення як французька імерсійна освіта в Канаді, білінгвальні програми в Сполучених Штатах і, звичайно, відродження ірландської мови в школі.

Звичайно, у школах дуже часто не робили фактично ніяких адаптацій, стикаючись із різноманітністю класу. Історично склалася загальна практика, при якій школи залишалися вірними загальноприйнятій політиці в змісті, структурі, мові тощо, вимагаючи від школярів пристосовуватися та змінюватися. Лінгвістично це викликало значні складнощі, і підхід «впливай або тони», поза сумнівом, призводив до неправильного виховання і передчасно завершеної освіти для багатьох. Таким чином, школа просто переймала прескриптивістське кредо, яке було розповсюджене за її воротами. Суттю цієї позиції, у випадку проблем мови, є те, що певний різновид є «правильним» або єдиним, що підходить всім членам суспільства, або є єдиним носієм престижу та влади, або конкретним вмістилищем естетичного, соціального та логічного значення. Стане зрозуміло згодом, що мультилінгвальне середовище забезпечує потужний стимул для щойно наведених тенденцій, особливо у випадках, коли групи відчують погрозу або неспокій через їх лінгвістичних сусідів. Одним із чинників цього також є те, що прескриптивізм пов'язаний із захистом мови, із зусиллями, спрямованими на підтримку «чистоти» й цілісності мови, із спробами не дозволити іншим мовам розрушити барикади.

Одним із найочевидніших шляхів захисту мови є заснування формальної установи з таким завданням. Першим важливим прикладом цього була

Академія делла Круска (Accademia della Crusca), заснована у Флоренції в 1582 р.; її діяльність було спрямовано на збереження тосканського діалекту, який удосконалили у власних працях Данте й Петрарка, що з'явився, як щось подібне до центрального посередника між північними й південними італійськими діалектами. Далі було відкрито інші академії в інших країнах. В Іспанії була своя Іспанська Академія Реал (Real Academia Española), заснована близько 1713 р. королем Філіпом V Бурбонським, та завдяки її девізу – *limpia, fija y da esplendor* – стає зрозумілим її бажання прояснити, очистити й прославити мову. Цей заклад поширив свій вплив на теренах Іспанської імперії і, з часом, у більш ніж десяти штатах нового світу було засновано іспанські мовні академії; на сьогодні вони є взаємопов'язаними закликом до єдності іспанської мови. У Європі з XVIII століття також розповсюдилися академії, у деяких країнах є інститути арабської мови.

Найбільш знаною академією, яка була взірцем для інших, є Французька Академія (Académie Française), заснована кардиналом Рішельєм 1635 р. Її метою було просування концепції ясності, простоти і гарного смаку французькою, заохочення всього «благородного, відшліфованого та розумного». Сорок безсмертних, які заснували академію, отримали абсолютну владу над літературою і мовою. Академіки, головним чином, належали до лав церкви, армії і дворянства, і зовсім не були освіченими філологами або лексикографами. Отже, не викликає подиву той факт, що словник, виданий в 1694 р., виявився неякісним; на додаток до дилетантства його авторів, до нього не увійшла значна кількість слів, які, як вважалося, були не достатньо ввічливими, аби потрапити до словника. На сьогодні Французька академія znana завдяки зусиллям із виключення іноземних запозичень із мови, насамперед, англійського походження, створюючи натомість французькі терміни в разі необхідності. Таким чином, ця інституція мала ще й модернізуючу функцію.

Викликає подив, що в цьому переліку відсутня Академія англійської мови. Як сталося, що англійська залишилася «нескореною», а її розвиток ішов без перешкод, у той час як французька, іспанська та інші мови отримували

вали поради з розвитку впродовж століть? Звичайно були ті, хто мріяв про англomовну інституцію, наприклад, Даніель Дефо і Джонатан Свіфт. Це повинно було статися, вірогідно, в сімнадцятому столітті. Королівське товариство було засноване в 1662 р., при ньому було створено комітет з удосконалення мови – серед його членів були Драйден й Евелін – проте завершального етапу не сталося. Натомість, і в Англії, й у Сполучених Штатах мало місце виробництво словників академіями однієї людини. Семюель Джонсон (Samuel Johnson) видав власну велику роботу в 1755 р., а в 1827 р. в Америці Ной Вебстер (Noah Webster) у свою чергу опублікував словник. Обидва не були впевнені щодо влади, що їм приписували, та того, наскільки бажаними були їхні зусилля. Джонсон, звичайно, підтримував функцію очищення, сподіваючись, що його робота може стабілізувати англійську мову та зупинити її «звиродніння». У той же час він відкидав те, що він називав лінгвістичним «бальзамуванням», й стверджував, що формальні праці в жодному разі не могли запобігти лінгвістичному нововведенню. Вебстер із ним погоджувався, але й намагався прибрати «недоречності й вульгаризми та певні одіозні відмінності провінційних діалектів». Кожен із них сподівався «уточнити» англійську мову, якою вони її бачили, розуміючи при цьому небезпеки й можливості, пов'язані з приписом.

Сучасні лінгвісти, особливо в англomовному світі, загалом знехтували приписи академії або різноманітність словника, й загальною думкою є те, що широке вживання є остаточним показником на користь «коректності». Проте будь-хто, хто читає газети, усвідомлює, що турбота про «хорошу» англійську мову надихає значну кількість людей, які мають дуже чіткі уявлення щодо такої різноманітності; стогони й хвилювання про державну мову почасти супроводжуються думками, що шкільні стандарти знижуються і що класові або регіональні різноманітності, які є «невідповідними», є лінгвістичною п'ятою колоною, що є загрозою бажаному статус-кво. Також існує значна кількість популярних видань із теми із заголовками на кшталт «Стан англійської мови і строго кажучи: чи стане Америка смертю англійської мови?» Через

цію повсякчасну занепокоєність громадськості, з одного боку, і небажання багатьох лінгвістів вступати в боротьбу, з другого, очевидно стає необхідність висвітлення цієї нейтральної ділянки між академічною лінгвістикою і загальним використанням.

У короткому вступі було здійснено спробу висвітлення деяких споріднених із мультилінгвалізмом аспектів, які будуть порушуватись у наступних главах. Питання мультилінгвального й білінгвального використання, проблеми вільного володіння, балансу й перемикання розглядаються з точки зору індивідуальної й групової взаємодії. Інтерес викликають класифікація мультилінгвальних врегулювань і спеціальні проблеми груп мовних меншин, оскільки вони складають структуру, у межах якої ми маємо змогу розглядати ширші соціальні і лінгвістичні стосунки. Роль школи в мультилінгвальному суспільстві є, як зазначалося вище, важливою й іноді стрижневою. Тенденції припису також відіграють свою роль у мультилінгвальній реальності. Загалом, це видання висвітлює окремі аспекти складностей, що асоціюються зі світом багатьох мов; і я сподіваюсь, що ці вступні зауваження продемонстрували палітру питання. Метою видання можна вважати дослідження курсу мультилінгвалізму крізь призму індивідуумів і суспільства, намагання при цьому зрозуміти їх, а також їх впливу на людське життя. Це потребує мультидисциплінарного підходу, так само, як його потребує й схема класифікацій, що наводилася вище, також нам потрібна міждисциплінарна перспектива. Інакше кажучи, ми не лише повинні брати до уваги психологічний, історичний, освітній та інші підходи; але й нам також слід звернути увагу на те, як працюють взаємозв'язки між ними. Це доволі складне завдання, і результат тут, як видно, очікується аж ніяк не ідеальний. Проте думка про стислий огляд теми, який ми повинні отримати, є достатньо привабливою для здійснення спроби. Крім того, я сподіваюсь, що для читачів це дослідження буде так само приємним та інформативним.

МОВИ У СВІТІ

ПОХОДЖЕННЯ МОВИ

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

Геродот повідомляє, що єгипетський фараон Псамтик (Psamtik) (663-610 pp. до н.е.) розпорядився, щоб двох малюків виховували, не розмовляючи при цьому жодною мовою взагалі. У віці двох років немовлята, вочевидь, промовили «becos» - фрігійське слово зі значенням «хліб». Фредерік II Гогенштауфен (Hohenstaufen – 1194-1250 pp.) здійснив спробу подібного експерименту, але без успіху, оскільки було виявлено, що «діти не можуть жити без ляскання рук, і жестів, і радісного вигляду, і умовлянь». Пізніше Джеймс IV Шотландський (1473 – 1513 pp.) помістив двох немовлят із мовчазною жінкою, й історик Ліндсей (Lindesay) відзначає, що «дехто казав, що вони розмовляли пристойним івритом, проте я сам знаю про це лише за чутками». Усі ці спроби ґрунтувалися на припущенні, що, якщо дітей залишити

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

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

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

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

Якщо не зважати на непродумані (й неетичні) припущення, які ґрунтуються на експериментах із немовлятами, питання походження мови залишається загадкою. Чи існувала одна оригінальна мова (принцип моногенези), чи

одночасно декілька мов з'явилося у різних місцях (полігенези) й у будь-якому випадку – як з'явилася мова? Вочевидь, тут у нас досить хистке підґрунтя, настільки, що в 1866 р. Паризьке лінгвістичне товариство (Société de Linguistique de Paris) заборонило всі подальші обговорення походження мови, оскільки вони вважалися безплідними, і спекулятивними, і найбільш марнотратними для лінгвістичних дослідів. Нещодавно це питання знову опинилося у фокусі уваги, і (знову у Парижі) на конференції 1981 р. за фінансової допомоги ЮНЕСКО було заслухано тридцять п'ять докладів на тему «глосогенетики».

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

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

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

3. Теорія «монотонного повторення» (*ding-dong theory*): люди реагували на зовнішні явища, вимовляючи характерні звуки (так само, як дзвін робить «дінг-дінг» через вплив ззовні), які певною мірою відбивають ці явища. Існують і певні докази звукового символізму: в англійській мові, наприклад, багато слів, що починаються із *-sl* мають значення чогось неприємного, слова з високими голосними звуками переднього ряду мають значення чогось маленького (підліток - *teeny*, крихітний - *wee*) тощо. Знову ця теорія ледве

включає переважний відсоток словника, навіть якщо ми розширимо кордони, уявляючи, що слово «мама» імітує рух губ при наближенні до материнських грудей, або що вираз «па-па» - це губи та язик, що махають «до побачення».

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

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

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

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

Згідно з новою теорією цінність мови для виживання була спочатку пов'язана із соціальними зв'язками. Отже, плітки, банальний обмін соціальним досвідом, розглядаються як стрижневі, оскільки є людським еквівалентом взаємної чистки в бабуїнів і шимпанзе. Також це має відношення до зв'язку між розміром кори головного мозку і оптимальним розміром соціальної групи. І приймаючи до уваги, що людська соціальна група є майже втричі більшою, ніж у бабуїнів і шимпанзе (близько 150 індивідуумів у порівнянні з 50), то й грумінг людей повинен був би зрости пропорційно. Отже, згідно з цією теорією саме на цьому етапі з'явилася мова як скріплювальний інстру-

мент. Ті, хто оволодів нею найкраще, отримали значно більші шанси на виживання, оскільки мали ширшу інформацію та могли маніпулювати іншими. Ця теорія, звичайно, є напрочуд спірною, проте універсальну природу чуток (які складають 70 відсотків щоденних розмов) під сумнів ніхто не ставить. Відкритим залишається питання, чи вони є підґрунтям подальших мовних функцій та удосконалень, чи самі є результатом розвитку попередніх лінгвістичних можливостей. Лінгвіст Чарльз Гокетт (Charles Hockett) – можливо, найбільш відомий критик Хомського – запропонував нам низку «конструктивних особливостей» комунікації тварин, серед яких і людська мова, в яких еволюційне значення мови є стрижневим. Ці особливості, що відрізняють людське мовлення від інших систем комунікації, є:

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

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

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

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

Інші конструктивні особливості, хоча і є спільними з іншими тваринами, є набагато більш вдосконаленими у людській мові (семантика, наприклад, або довільність зв'язку між значенням і звучанням: слово *сіль* саме по собі не є солоним або гранульованим; *кит* – маленьке слово для величезного об'єкту, у той час як *мікроорганізм* – навпаки).

Дискусія Гокетта торкається стрижневого питання, як людська мова «покинула» інші; як розвивалися унікальні людські особливості. Загалом, відповідь є очевидною: цінність для виживання, яка вже згадувалася раніше. Гокетт роздумує над тим, як могли мати місце початкові, можливо, випадкові

акти використання цих особливостей; позитивні наслідки потім мали «зміцнюватися» в еволюційному сенсі. Протягом усього розвитку історія мови нерозривно пов'язана з ширшою соціальною еволюцією: «Віддалені предки людини, напевно, повинні були зіткнутися з такими обставинами життя, при яких виживання та вимирання залежали б від більш гнучкої системи комунікації».

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

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

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

Нарешті, підбиваючи підсумки щодо дефініції, можна стверджувати, що за своєю суттю людська мова є системою комунікації, складеною з довільних символів, які мають узгоджене значення в межах суспільства. Надалі ці символи є незалежними від прямого контексту і сполучаються згідно з правилами. Існування правил (чи граматики) є звичайно необхідним для нескінченного творчого потенціалу, що базується на певному наборі елементів (продуктивність у схемі Гокетта).

МОВИ І СІМ'Ї МОВ

Видається доцільним розпочати обговорення мультилінгвалізму, звертаючи більш прискіпливу увагу на те, скільки мов налічується у світі, які з

них є найбільш поширеними, які налічують найбільшу кількість носіїв тощо. І виявляється, що це є складнішим завданням, ніж видається спочатку.

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

Світ, можливо, зараз став набагато меншим, ніж він був раніше, проте в ньому все ще залишаються маловідомі території. Наприклад, у лінгвістичному пазлі частини Африки, Південної Америки та Океанії, якому все ще бракує деяких шматків, знаходимо й ті, що йому, вочевидь, не належать. У Новій Гвінеї ми знаходимо неймовірно багату й складну лінгвістичну ситуацію; дійсно, дехто стверджує, що це – найскладніша область у світі. Й оскільки існують групи, які повністю уникають контактів, і все ще невідомі мови, кількість мов може налічувати від 600 до 1,000, а населення варіюватись від 3 до 5 мільйонів. У багатьох частинах світу все ще немає серйозних повних мовних досліджень або вони є неповними; навіть у «розвинених» суспільствах інформація перепису мовних особливостей і використання мови є не лише напрочуд ненадійною, але й предметом різноманітних спекуляцій (географічних, політичних, психологічних, тощо). Іноді в ній повністю «відсутні» мови, але частіше (що є більш характерним для сучасної ситуації) ці дані спотворюють об'єктивну оцінку поширення існуючих варіантів мов. Наприклад, проаналізуємо дані п'яти переписів носіїв гельської мови в Канаді та в провінції Нова Шотландія. На перший погляд у 1961 і 1971 рр. сталося щось надзвичайне: кількість переписів значно зросла на території всієї країни. Фа-

ктично, згідно з переписом 1971 р., до показників гельської мови додалися дані й про інші кельтські мови, окрім валлійської. При вивченні даних за 40 років стає зрозумілим, що інформація перепису 1971 р. не є коректною, якщо читач зверне увагу на останні цифри, вони легко можуть ввести його в оману.

Оскільки ми не завжди володіємо точною інформацією, цілком очевидно, що ми не можемо бути впевненими, чи розмовляють ще мовою, яка є задокументованою. Зрозумілим є той факт, що мови є уразливими до соціальних, політичних і економічних змін, які впливають на їх носіїв, крім того, фізична хвороба може за короткий час спустошити мовну спільноту. Ці чинники є найбільш небезпечними для «малих» мов або «мов, що зникають», а вони, у свою чергу, нерідко є найменш дослідженими. У зв'язку з цим інтерес викликає те, що значна кількість дослідників, які виявляють зацікавленість до мов, що знаходяться під загрозою зникнення, загалом діють під впливом античності або літератури, тобто вони не завжди ставляться до мови як до живого засобу комунікації. Останній носій корнуельської мови, наприклад, Доллі Пентріс (DollyPentreath) із Маусхоллу 17 померла в 1777 р.; хоча століття тому спостерігався сплеск формального інтересу до цієї мови. Ще гостріше виглядає зацікавленість Метью Арнольдса у кельтській літературі, яка співіснувала з бажанням того, щоб розмовна валлійська мова зникла якнайшвидше, і всі кельтські народи асимілювали.¹⁸ Вивчення вже мертвих мов або тих, що зникають, є в цілому схоластичним завданням, яке також вимагає мати справу з носіями мови. Тут можна пригадати страшну Міс Блімбер (Blimber) у «Домбі та син»: «Вона була сухою і землистою через роботу в могилах мертвих мов. Жодна з ваших живих мов не була цікавою для Міс Блімбер. Мови повинні бути мертвими – не демонструвати жодних ознак життя – і тоді Міс Блімбер викопає їх наче вампір». Діккенсова характеристика філології 1840-х рр. («Домбі та син» була написана між 1846 і 1848 рр.) певною мірою стосується й сьогоденного стану речей.

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

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

Сьогодні із вдосконаленими комунікаціями ми можемо точніше відстежувати долю мов за наявності зацікавленості і можливостей. Проте навіть за підвищеної уваги складно гарантовано зафіксувати мовний занепад. Це можна продемонструвати на прикладі поточного статусу мов аборигенів Канади, що також слід розглядати і як складне поєднання мови з усіма іншими аспектами соціального життя і контактів між групами. Згідно з останніми оцінками («наскільки точними, настільки це можливо») в країні налічується п'ятдесят три мови корінних народів в одинадцяти мовних групах. Деякі з них є не тільки в Канаді: в ескімоско-алеутській групі, наприклад, втричі бі-

льше (47,000) носіїв мови інуктітут проживають за межами Канади (здебільшого в Гренландії), ніж в самій країні, це ж саме стосується носіїв мови тлінгіт (Tlingit) (загалом 2,000 носіїв на півночі Британської Колумбії, на Алясці та Юконі) та мови дакоти (15,000 носіїв у центральній Канаді і Сполучених Штатах. Лише декілька з п'ятдесяти трьох мов є здоровими.

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

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

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

Головні територіальні назви однієї мови:

Південна Африка фангало, ісікула, сілунгубой, сілोलоло;

Конго кітуба, ікелеве, фіоте, монокутуба;
Камерун нсо, ламнсо, бансау;
Судан оторо, кавама, дхіторо;
Заїр занде, баджанде, ніам-ніам;
Турецький черкеська, адигейська;
Бутанджонка, бутанська, локе, ботіа;
Індонезія амбонезе, нусулаут, гаруку;
Нова Гвінея ікобі-мена, казере, вайлемі, мені;
Колумбія десано, віна, болека, кусібі;
Бразилія атруахі, джавапері, ваймірі;
Північна Америка гвічін, лушо, туку, кутчін;
Мексика матлатцінка, окуйльтеко, тла хура.

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

Діалект, власне кажучи, – це є варіант мови, який відрізняється від інших варіантів своїм словником, граматиною і вимовою (акцентом); оскільки діалекти є формами однієї мови, вони є на перший погляд взаємозрозумілими – носії французької не розуміють носіїв мови фаноголо, проте техасці можуть розуміти кокні (теоретично). Якщо ви заварюєте (brew) свій чай, промовте замість нього - tau і скажіть: *Comeheretouryouasup*, і ваша подруга зрозуміє, про що йдеться, навіть якщо вона *mashes* свій чай і запрошувала б вас до

столю 50, де вона може налити вам чашку. Проте ми всі чули діалекти, які майже неможливо зрозуміти через екстремальні варіації в одному чи іншому з трьох компонентів, тому взаємна зрозумілість може бути проблематичною. Крім того, в межах самих діалектів існують різні ступені відмінностей. У межах норфолкського діалекту можна виділити східну і південну варіації; у різних випадках можна говорити про йоркширський діалект або діалект дент-дейлу. Якщо справа стосується дослідження таких варіантів як самі діалекти, чи підговори, важливо, що подальший розділ (за зменшенням загального використання) теоретично можливий аж до ідіолекту – мови однієї особи.

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

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

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

Якщо спиратися лише на принцип зрозумілості, то можна виокремити тільки дві скандинавські мови: континентальний варіант, який включає норвезьку, датську і також шведську мови, і острівну мову (ісландська і фарерська). Є й інші приклади, в яких політична складова превалює над чисто лінгвістичною, згідно з чим сербська і хорватська, гінді і урду, фламандська і голландська мають розглядатися як окремі мови. Слід зазначити, що ці важливі теми гордості і статусу носять мінливий характер, оскільки групи згодом переглядають своє місце стосовно інших. Взаємна зрозумілість серед носіїв діалектів урхобо Нігерії вважалася дуже високою до того часу, доки носії ісоко не почали стверджувати, що їх мова відрізняється від інших, що співпало з їх вимогами більшої політичної автономії. Носії діалекту окпе – лінгвістично дуже близького до ісоко – таких націоналістичних заяв не робили і надалі керувалися взаємною зрозумілістю. Можливо, через деякий час ісоко та окпе зможуть відійти одна від іншої настільки, що насправді втратять взаємну зрозумілість. Окрім часу, важливою тут є також воля групи, і стрижневим тут є націоналізм носіїв ісоко; якщо також зменшиться контакт між групами, тоді всі елементи співпадуть із тими, що призвели до зміни статусу діалекту на статус мови для французької, італійської, румунської, португальської та іспанської мов – романських мов, які розпочали життя як діалекти вульгарної латинської мови Римської імперії (слово «романська» походить від *romanice* – вульгарної латини, що значить із місцевого варіанту - походить від латини) на відміну від *latine* (тобто, «латиною»). Саме якщо взяти до уваги всі ці чинники, ми можемо на сьогодні нарахувати приблизно 4,500 існуючих мов. Вони поділені на сім'ї або пов'язані між собою варіанти, хоча в багатьох випадках ця класифікація є не чіткою або спірною. Навряд чи можна назвати новою ідею взаємозв'язки між мовами, мовними сім'ями та родою.

Гіральд Камбрійський (Giraldus Cambrensis), (Gerallt Gymro або Джеральд з Уельсу (1147-1223 pp.) відзначає у *Descriptio Cambriae*, що валлійська, корнуельська та бретонська мови мають спільне джерело, яке безпосередньо мало зв'язки з латиною і грецькою мовою. Багато століть потому в Європі добре розуміли, що, наприклад, французька, іспанська, португальська мови та інші романські мови були пов'язані між собою; а мова-праотець – латинська – продовжувала існувати. *Padre, père, paitapare* – всі, вочевидь, є схожими з латинським *pater*. До шістнадцятого століття вже досить знаними були італійський, германський та слов'янський кластери (в Європі) завдяки уторованим торговим шляхам. Зростання обізнаності про індоєвропейські мови є ілюстрацією сімейних мовних питань.

Розвиток торгівлі й лінгвістичних контактів супроводжувалися ще й авантюрними академічними екскурсіями. Йосип Скалігер (Joseph Scaliger – 1549-1609 pp.), наприклад, спробував розділити європейські мови на чотири головні класи і сім менших. До перших з них він відніс грецьку, германську, слов'янську та італійську групи, які ми знаємо сьогодні, й інші також мають відомі розділи. Лінгвісти шістнадцятого і сімнадцятого століть загалом ставилися до завдання організації мов ніби до вивчення мінералів, квіток або тварин. Отже, класифікації мов більше нагадували традиційні гербарії та бестіарії. Швейцарський натураліст, Геснер (Gesner), опублікував словник мов у 1555 р. (*Mithridates*), як одну з серій таксономічних видань. Разом із визначенням локацій мов і їх історією Геснер навів молитву Господу двадцятьма двома мовами. До кінця століття Єронім Месіджер (Hieronymus Mesiger) зміг її відтворити в сорока версіях, навіть америндською та китайською. Апогеем таких зусиль стала збірка з 500 мов Аделунга (Adelung – 1732-1806 pp.), опублікована в 1806 р. (також під назвою *Mithridates*). Вибір господньої молитви в якості об'єкта для порівняння мов є зрозумілим, якщо брати до уваги тенденцію часу, обізнаність із Біблією та трактування вавилонського міфу. Звичайно, у якості корисного академічного тексту вона не дозволяла широкі можливості для теоретизування. Крім того, інтерес до різних мов у XVI столітті

став індикатором важливої зміни: глобальне змішання мов більше не розглядається як прикре божественне покарання, негідне академічної уваги. Ці перші недолугі спроби класифікації стали поштовхом для більш серйозних наукових зусиль.

У 1643 р. Салмасіус (Salmasius – Клод де Сомез (Claude de Saumaise – 1588-1653 pp.) видав *Dehellenistica*, в якій стверджувалося, що латина, грецька, персидська та германські мови походили від (втраченої) загальної прамови.³³ Тридцятьма роками пізніше цей список нащадків було розширено за рахунок італійської, слов'янської і кельтської груп. Не можна сказати, що прогрес був гладким, оскільки в кінці століття Лейбніц (Leibniz – 1646 -1716 pp.: відомий математик, який вплинув на роботу Палласа (Pallas) та Гervаса (Hervas), повернувся до думки, що стосунки між мовами значною мірою залежали від географічної близькості.

Лише на початку дев'ятнадцятого століття гіпотеза про спільного предка отримала міцну платформу. Стрижневим чинником тут був доступ до санскриту, який став можливим завдяки торговій та колоніальній експансії, і розуміння його значущості. У 1786 р. Сер Вільям Джонс (William Jones – 1746-94 pp.) представив свою доповідь Бенгальському азійському товариству (яке він заснував двома роками раніше). У цій доповіді британський сходознавець і юрист зазначив, що:

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

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

Основна ідея вже була відомою до того часу, а термін «індоєвропейська» було запропоновано ще в 1760 р, проте головне, що наголос було зроблено на прамові, яка поєднувала географічно поширені мови, та на коренях і граматиці. Таким чином, вже за століття індо-скіфська теорія Салмасіуса трансформувалась в індоєвропейську. Історичний підхід до класифікації мови із його еволюційним напрямом не був новим для століття «Походження видів» Дарвіна, тому, як раніше з лінгвістичними аналогами гербарію та бестіарію, наразі мовні сім'ї розглядали як продукцію і відображення еволюційного розвитку. Август Шлейхер (August Schleicher – 1821-68 pp.), філолог, який головним чином є відповідальним за ідею мовних «родовідних дерев», вважав, що динаміка мови краще всього пояснюється за допомогою природознавства, у перспективі живого організму. У відповідь на відоме видання Дарвіна він написав памфлет під назвою «Дарвінізм, перевірений мовною наукою» (1863 р.). У ньому він зазначив, що лінгвістика вже давно визнавала розвиток видів, розвиток сучасних форм від більш ранніх предків, які наразі еволюціоністи позиціонували як дещо нове і дискусійне. Сила органічної метафори в питаннях мови, у яку так вірив Шлейхер, демонструється в цьому твердженні з його буклета:

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

Важливими фігурами дев'ятнадцятого століття в дослідженні зв'язків індоєвропейських мов й у встановленні правил порівняння мов були Август (August – 1767-1845 pp.) і Фрідріх фон Шлегель (Friedrich von Schlegel– 1772-1829 pp.), Рasmus Раск (Rasmus Rask – 1787-1832 pp.), Якоб Грімм (Jacob Grimm – 1785 -1863 pp.) і Вільгельм фон Гумбольдт (Wilhelm von Humboldt –1762-1835 pp.) – брат Олександра, вченого, який призначив визначного дослідника санскриту Франца Бoppa (Franz Bopp –1791-1867 pp.) на його пост у Берліні. У 1818 р. Раскви дав результати своїх спостережень щодо стосунків між германськими, слов'янськими, балтійськими мовами, гре-

цькою та латиною. І в 1822 р. Якоб Грімм (популярний завдяки казкам) продемонстрував сталі зв'язки між індоєвропейськими приголосними, наприклад, 'p' у латинських словах на кшталт *pater* стає 'f' у германських мовах (*father*). Ці зміни звуків – дев'ять головних наборів відповідностей – склали «закон Грімма» (як його назвав учений з Оксфорду Макс Мюллер (Max Müller – 1823-1900pp.), хоча Раск ще раніше відмічав відповідності.

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

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

тини. Назви, які фон Гумбольд дав чотирьом типам мов морфологічною класифікацією, ізольовані, аглютинативні, флективні (відмінні) та інкорпоративні.

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

Та- qù zho- ngguó xué zho- ngguó huà.

Він/вона їхати Китай навчатись китайському живопису

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

Примітка: кількість носіїв – це приблизні оцінки з 1980-х рр. За оцінками усі носії америндських мов складають близько 25 мільйонів. Статус японської та корейської мов, які тут подаються як члени сім'ї алтайської мови, є суперечливим; можливо, вони є окремими мовами. Так само з в'єтнамською, яка може бути тайською, а не айстро-азійською, як показано тут. Макро-паноанська (Ге-пано-карібська сім'я), мяо-яо та тибето-бірманська (сіно-тибетська) і кадайська та кам-суї (тайська) іноді також розглядаються як окремі сім'ї. Койсанська група включає так звані «клацаючі» мови, в яких різкі клацання язиком і губами використовуються як приголосні звуки. Руанда, суахілі і кхоса, що входять до нігеро-конзької сім'ї мов, є мовами потужної групи Банту в межах Бенуе-конзького розділу.

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

Інший приклад:

Wo- ma- i júzichu - .

Я купити апельсин їсти

Я купив апельсин, щоб поїсти.

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

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

Ці класифікації далекі від досконалості, і багато мов не можуть розміститися лише в одній категорії. Англійська мова, наприклад, демонструє характеристики аглютативної (antidisestablishmentarianism), інфлективної (bigger-bigger-biggest) та ізолюючої мови (theboykissesthegirl—thegirlkissestheboy).

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

Виявилося, що деякі мови не можуть бути вписані до точної класифікації, вони відомі під назвою «ізольовані мови». Іноді залишається надія, що подальше вивчення мови дозволить врешті-решт розмістити її у класифікації. Це, наприклад, може стосуватися деяких мов південних індіців або японської й корейської. В інших випадках про історично віддалені мови є настільки мало інформації, що не залишається ймовірності виникнення якоїсь сталої

класифікації. Тут слід згадати древні мови, відомі лише завдяки посиланням у класичній літературі – віфінська, каппадокійська та понтійська були мовами малої Азії, про які майже нічого не відомо.

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

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

ПІДЙОМ І ВИЗНАННЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛІЗМУ

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

Аналіз кількості живих мов та ступінь їхнього поширення і контактів виявляє, що щонайменше білінгвальна компетенція є зазвичай затребуваною. Не складно зрозуміти, чому виникає подібна ситуація щонайменше в широкому розумінні. По-перше, просто існує переміщення людей. Іммігранти до нової країни привносять свої мови в контакти між собою та з населенням країни. Цей досвід є спільним для загалу спільнот нового світу. Територіальна експансія – це інший вид міграції з подібними результатами. Іноді, як у випадку з імперіалістичною й колоніальною експансією, немає необхідності фізичного переміщення значної кількості людей; вони можуть «перемістити» власну мову в контакти з іншими через військові й економічні тиски, для чого потрібно лише незначна кількість військових, торговців та бюрократів. Декілька тисяч чоловік, які управляли індійським півостровом, заснували напрочуд міцну платформу для англійської мови серед близько 800-мільйонного населення (за поточними оцінками). Зараз близько 75 мільйонів з цих чоловік можуть розмовляти англійською, звичайно як доповнення до щонайменше ще однієї мови. Іншим загальним контекстом, у якому з'являється мультилінгвальна компетенція, є політичне об'єднання різних лінгвістичних груп. Народи, які існували в достатній ізоляції й не мали необхідності у розширеній мовленнєвій компетенції, можуть об'єднуватися між собою з очевидними лінгвістичними наслідками. Швейцарія об'єднує чотири офіційні мовні групи: німецьку, італійську, ретороманську і французьку; Бельгія – країна носіїв французької і фламандської мов; у Канаді співіснують англійська й французька мовні групи. На додаток до цих об'єднань є федерації, що базуються на більш довільному і часто мимовільному поєднанні. Це почасти спостерігається в результаті колоніального розділення кордонів і створення країн. Сучасні приклади такого процесу знаходимо в Африці та Азії.

Мультилінгвалізм (також як і діалектні континууми, які наводилися вище) також зазвичай спостерігається в прикордонних областях. Такі області, що часто є результатом довільного розмежування кордонів, яке вже згадувалося, зустрічаються по всьому світі. Два приклади цього можна знайти в Північній Америці: перший – уздовж Мексико-Американського кордону на півдні, другий – між Новою Англією і Квебеком на півночі. Останній приклад також демонструє цікаве, але не випадкове розширення звичайного прикордонного мультилінгвалізму (тобто, коли носіям французької мови з Квебека, які продовжували мати з ним зв'язки, знадобилося володіння англійською мовою через американське громадянство). Історично монологічні мовці, які не мають жодних зв'язків з іншого боку кордону (американські володарі крамниць у північному Вермонті) можуть почати розвивати володіння французькою мовою задля кращого обслуговування покупців із Квебека. Ця тенденція зростає наразі, оскільки американські ціни стають все привабливішими для канадців, які несуть тягар податків. Це є найочевиднішими причинами зростання мультилінгвальної компетенції; звичайно, вони не єдині: культурний та освітній чинники також спонукають розширювати лінгвістичний репертуар, навіть за відсутності бажання або можливості користуватися новою здатністю в розмовній практиці. Можна стверджувати, що для наведених прикладів характерним є елемент необхідності, навіть тоді, коли присутні виключно освітні чинники. Отже, висновок із цього можна зробити такий – мультилінгвалізм є значною мірою справою практичною, й мало хто стає або залишається багатомовним виключно через примху. Крім того, логічним є припущення, яке вже згадувалося у вступі, що в більшості випадків здібності індивідуума у володінні двома, трьома або чотирма мовами не будуть рівними. Навпаки, слід очікувати, що вони будуть розвинені на такому рівні, на якому вимагають обставини. Іноді обставини співпадають із талантами і можливостями особистості чудовим чином; зустрічаються лінгвістично обдаровані люди так само, як є музично і математично обдаровані. Головний куратор бібліотеки Ватикану Джузеппе Меццофанти (Giuseppe Mezzofanti – 1774-

1849 pp.), як стверджували, міг вільно розмовляти 60 мовами і перекладати більш ніж 150 мов і діалектів. Сучасніший приклад – Шмідт Джордж (Schmidt Georges), голова відділу Термінології в Організації Об'єднаних Націй між 1965 і 1971 pp. У 1975 р. повідомлялося, що він вільно володіє 19 мовами, і більше ніж десятком інших на дещо нижчому рівні. Звичайно, слід приймати до уваги професійну діяльність цих чоловіків, так само як і у випадку з Джеймсом Мюрреєм (James Murray) – редактором Великого Оксфордського Словника. У 1866 р. у віці двадцяти-дев'яти років він описував свої лінгвістичні здібності в листі, претендуючи на посаду в бібліотеці Британського музею:

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

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

Якщо екстраординарна компетентність Меццофанті та Мюррея зустрічається рідко, то скромніший рівень мультилінгвалізмує досить звичайний для спільнот, яким доводиться формально відповідати на виклик. Як зазнача-

лося вище, лише чверть держав у світі на сьогодні визнають більш ніж одну офіційну мову, незважаючи на те, що жодна держава з решти не є монолінгвальною. До того ж серед тих країн, які все ж надають офіційний статус більш ніж одній мові, переважна більшість (знову ж таки три чверті) є тільки двомовними. Серед невеликої кількості країн, які надають офіційний статус трьом або більше мовам, є Швейцарія, Сінгапур та Індія (де 15 мов мають державний статус). Існують об'єктивні причини, які пов'язані з кількістю та ефективністю, через які країни не можуть офіційно визнати всі мови, якими розмовляють їх мешканці, але, очевидно, так само є й інші причини; пізніше деякі з них будуть обговорюватись. Також ми повинні дослідити ті мови, які, не маючи офіційного статусу, *defacto* є напрочуд важливими.

Незважаючи на те, чи визнається певна мова, чи ні на законодавчому рівні, багато суспільств намагаються регулярно оцінювати тип і рівень мультилінгвалізму в межах власних кордонів. Найбільш традиційно в цьому допомагає перепис, хоча інформація, яка отримується в результаті перепису, є часто некоректною. Перша складність з'являється вже при формулюванні питань. Чи слід нам запитувати: «Яка є Ваша рідна мова?». Якщо так, як ми можемо бути впевнені, що всі опитувані інтерпретують поняття «рідна мова» однаково? І як бути з тими, хто відчуває, що має більше ніж одну рідну мову, або з тими, хто забув власну рідну мову? У Канаді, у переписах аж до 1941 р., рідна мова визначалася як мова, яку вивчили першою і якою все ще розмовляють.⁴⁴ З 1941 до 1976 рр. це було мова, якою заговорили першою і все ще розуміли. У 1981 р. запитували про мову, яку першою вивчили і все ще розуміли. У переписах інших країн рідна мова визначається як мова, якою розмовляли вдома, коли опитуваний був дитиною; в такому випадку, «рідну мову» опитуваний міг би ніколи фактично не вивчати. Чи нам слід спростити питання до формулювання, як наприклад : «Якою першою мовою Ви почали розмовляти?». Але існує вірогідність, що тоді ми не отримаємо необхідну коректну інформацію. Тоді, можливо, корисне питання було б на кшталт: «Якою мовою Ви розмовляєте найчастіше зараз?». Не кажучи вже про зміну

фокусу опитування, таке дослідження також викликає складнощі: наприклад, як відповідати тим, хто говорить двома або більше мовами приблизно на однаковому рівні? Такі проблеми зазвичай ускладнюються традиційною практикою перепису, яка для легкості кодування даних часто допускає лише одну відповідь та пропонує опитуваному мало або жодної можливості для уточнення, пояснення або доповнення. Звичайно, є також і проблеми, пов'язані з загальним підходом до анкетування, особливо, коли ця анкета є суворо структурованою або «закритого» формату. Проте формат, який дозволив би «відкриті» розгорнуті відповіді, створив би величезні труднощі для резюмування. Іншими словами, анкети перепису не можуть запитати про мовні аспекти з достатньою широтою і деталізацією, яка б надала інформацію професіоналам із мовних питань та політикам, необхідну для точної оцінки і дій. Показовим є приклад канадського перепису 1986 р. Одне питання було: «Чи володієте ви в достатній мірі англійською або французькою мовою для ведення бесіди?». Вочевидь, це відкривало величезну площину для інтерпретацій опитуваними. Інше питання: «Якою мовою Ви зараз розмовляєте вдома (якщо більше ніж однією мовою, якою мовою Ви говорите частіше всього)?». Знову проблеми.

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

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

Ми вже відзначили складнощі з питаннями щодо рідної мови. Питання третього типу також пов'язані з можливими проблемами щодо здібностей інформаторів і оцінки мови. Наприклад, цікаво, що в Ірландії, де володіння ірландською суттєво знизилось у дев'ятнадцятому столітті, 25% населення позиціонувало себе як носіїв ірландської в 1861 р., і 28% сказали про себе теж саме в 1971 р.⁴⁷ Інтерпретувати цей факт як підвищення володіння мо-

вою було б напрочуд некоректно; більшість інформаторів 1861 р., поза сумнівом, володіли ірландською, тоді як навряд чи можна сказати теж саме про когось з перепису 1971р. Тому остання цифра стосується головним чином тих, хто в школі отримав досить поверхневі навички володіння ірландською мовою. Таким чином, інтерпретація поняття володіння ірландською мовою значно змінилася за століття; крім того, результат 1971 р. міг зародити в них бажання віднайти втрачені ірландські корені, бажання розглядати себе як «повністю ірландських» (чи подібні почуття). Такі ж складнощі пов'язані з питаннями 2 типу, які іноді можуть ще більше плутати формулюванням на кшталт: «Якою мовою найчастіше розмовляють у Вас вдома?». Загалом, очевидним є факт, що з'являються великі сірі прогалини через формулювання питань і широкий спектр інтерпретацій, які відкриваються перед відповідачами. Отримана відповідь також може змінюватись у залежності від того, як упорядковані питання; у Канаді під час перепису 1961р. працювали переписувачі, тоді як у 1971 р. опитувані відповідали самотійно. І тому через свідомі неправильні дані опитуваних повністю виключається певна мова». Певний час, наприклад, спостерігалася значна недооцінка розповсюдження гельської мови в Новій Шотландії; ймовірно, це було викликано бажанням відмовитися від володіння затаврованою мовою і для того, щоб відвернути увагу «нахабних, допитливих і романтичних» чужинців.

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

У 1970 р. було виявлено, що це питання американського перепису створило конкретні проблеми. Бюро перепису повторно запитало 11,000 чоловік, 15% яких, відповідаючи на питання, заявили, що вдома розмовляли іншою мовою. Три чверті з них цього разу сказали, що вони говорять цією мовою. Проте було виявлено, що з цієї останньої групи близько 12 % у відповідь на питання іншого перепису повідомили, що лише англійська використовувалась удома в їхньому дитинстві! Чверть (з цих 15%), що залишилася, сказали, що вони безпосередньо не розмовляли іноземною мовою (не англійською) вдома. Майже половина у відповідь на інше питання сказали, що вдома лунала лише англійська мова. Якщо дослідити ці суперечливі дані, стає зрозуміло, що приблизно четверта частина від 15%, які повідомляли, що вдома розмовляли якоюсь іноземною мовою (не англійською), також стверджували (у відповідь на інше запитання), що розмовляли лише англійською мовою!

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

жаються іспаномовними, чи ті, хто хотів би розмовляти, або ті, хто хоче отримати фінансування на іспаномовну освіту тощо).

Іноді відображення офіційної політики через перепис, а також і спотворення, яке воно спричинює, носять цілком очевидний характер. У Сінгапурі існує чотири офіційні мови: тамільська, малайська, мандаринська та англійська, і всіх сінгапурців розподілено згідно з цими чотирма групами, усім жителям призначено «рідну мову» на основі цієї класифікації. Отже, хоча індійці в Сінгапурі можуть, наприклад, розмовляти мовою малаялам або гуджера-ті, через політичні мотиви «їх» мовою називають тамільську. Лише у незначної кількості населення насправді мандаринська є рідною мовою (головними діалектами натомість є південномінський, тяошанський такантонський), та все ж таки саме це «їх» мова. У рамках центристської політики спостерігається просування англійської та мандаринської мов, тому влада сподівається, що з плином часу інші китайські «діалекти» зникнуть. Отже, усінгапурському випадку дані перепису можуть демонструвати значну кількість рідних мов та мов, що використовуються, але значення даних інтерпретується досить специфічно. Офіційна політика викликала певне занепокоєння, особливо серед прошарків китайського населення. У 1991 р. сінгапурська *StraitsTimes* повідомила про складне становище пані Чіон Су Чін (Chionh Soo Chin), носія тяошанського діалекту, яка відчувала себе розгубленою через англо-мандаринську політику; майже не розуміючи англійську мову, вона, крім того, лише трохи розуміла й мандаринську. Це завдавало їй значних незручностей: наприклад, вона не розуміла написи та об'яви в публічних місцях. Крім того, вона також скаржилася на проблему непорозуміння між поколіннями – більш старшим китайським та молодшим, яке спілкується мандаринською. Далі в статті наголошувалося, що, можливо, пані Чіон і була частиною зникаючого покоління, проте вона також входила до 200,000 носіїв «діалектів» у віці шістдесяти років і старше. Політика також стала причиною деяких заплутаних ситуацій. Наприклад, відомий випадок 1980 р. з державним службовцем, який етнічно був китайцем, проте його рідною мовою була ма-

лайська, а другою – англійська. Йому було відмовлено в праві скласти іспит із малайської мови, оскільки вважалося «природним», що людина є компетентною в рідній мові, хоча за етнічними принципами Сінгапуру для нього рідною називали мандаринську мову. Подібна ситуація спостерігалася в Радянському Союзі, де національне походження (народність або національність) не обов'язково співпадало з мовою. У такому випадку різниця між національністю та мовою визнавалася на рівні перепису, але не в офіційних документах на кшталт паспорту. Якщо народність була офіційно незмінною, то дані з перепису рідної мови змінювалися від покоління до покоління. Радянський громадянин, мати якого була етнічною єврейкою, а батько – етнічним українцем, і який при цьому був російськомовним монолінгвалом, вважався б етнічним українцем (фактично, діти батьків різного етнічного походження загалом реєструвалися за національністю матері; проте, якщо один із батьків був єврейського походження, то дитина могла отримати національність іншого з батьків). З цього можна зробити один очевидний висновок – зважаючи на плутанину з усіма цими фактичними й потенційними неточностями, у випадку, якщо потрібні точні дані стосовно мови, необхідно проводити спеціалізоване дослідження. Воно повинно будуватись на інформації перепису і, в певних випадках, статистичний відділ повинен підготувати зроблені на замовлення табуляції (наприклад, у Канаді). Хоча зазвичай, необхідним є збір на місцях фактичного матеріалу для дослідження. Для всебічного аналізу неофіційних мов Канади, тобто всіх мов, крім англійської та французької, було проведено детальний огляд десяти етнічних груп у п'яти областях у 1973 р.

Подібний проект (1979-1983 рр.) з дослідження «інших мов» мав місце в Англії. Окрім цих (та інших) підходів у масштабах цілої країни, технічна література пропонує значну кількість досліджень конкретних груп, регіонів, мов та соціальних середовищ. Серйозне вивчення мультилінгвалізму може початися з перегляду інформації перепису, але згодом воно неминуче йде далі, тобто повертається до цих досліджень. Проте навіть в академічній літера-

турі завжди знаходиться незацікавлена оцінка, яка навіть у вчених (або особливо у вчених?) викликає таємні нав'язливі ідеї.

НАСЛІДКИ ВАВИЛОНА

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

МОВИ ШИРШОЇ КОМУНІКАЦІЇ

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

Афоризм «усі дороги ведуть до Риму» також має лінгвістичне значення. Грецька мова і латина є класичними прикладами *linguafranca*. До 4 ст. до н.е. перша з них була поширена на території Близького та Середнього Сходу. Римляни, завзятіші імперіалісти, зробили так, щоб латина була ще більш розповсюдженою. Дійсно, навіть після появи романських мов, які й були породжені латиною, вона все ще залишалася інструментом релігії та освіти, й лише зростання «протестантського меркантилізму» остаточно послабило її позиції (в Європі). Найдовше латина протрималася в німецьких університетах, де в кінці XVII століття Христіан Томасіус (Christian Thomasius – 1655 - 1728 pp.) – один із ключових представників Просвітництва – був звільнений із Лейпцига через викладання лекцій німецькою мовою, а не латиною. Остання серйозна англійська філософська робота латиною була «*Novumorganum*» (1623 p.), написана Беконом, а остання важлива наукова праця – це «*philosophiaenaturalisprincipiamathematica*» Ньютона (зазвичай відома під назвою «*Principia*»: 1687 p.). Слід зазначити, що латина не повністю втратила свою владу; Ватикан все ще робить оголошення цією мовою, а нещодавно було переглянуто та відредаговано словник, який до цього видавався за часів Папи Пія XII. Зараз у «*Latinitasnovaetvetera*» можна знайти, наприклад:

Societas internationalisabamnestia (організація «Міжнародна Амністія»);
exteriorispaginepuella (дівчина з обкладинки);
escaroriumlavator (пральна машина);
sphaerludiumelectricumnumismateactum (гральний автомат);
serpentinuscursus (дриблінг: футбольний).

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

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

Отже, коли Вольтер (1694-1778 рр.) як філософ і поет прибув до пруського двору Фредеріка II в 1750 р., він був у змозі зробити ремарку щодо практичної природи французької мови, яка була наведена у вступній главі. Італійська мова, як компонент «оригінальної» *lingua franca*, безсумнівно, відіграє важливу роль, так само, як і арабська мова після Ісламських завоювань. На сьогодні, англійська мова є, беззаперечно, найголовнішою світовою мовою, а отже, має найвищий статус як глобальна *lingua franca*. На доказ її розповсюдження можна згадати, що разом із усіма рівнями володіння англійською, вірогідно, розмовляє більша кількість людей, ніж будь-якою іншою мовою; і якщо залишити поза увагою другу розповсюджену мову, китайську, то можна побачити, що в третьої за кількістю носіїв – мови хінді – налічується лише половина від тих, хто розмовляє англійською. Як вже зазначалося вище, наразі можна нарахувати більше англомовних індійців, які становлять приблизно 75 мільйонів, ніж проживає носіїв англійської у Британії. Проте справа не лише в кількості носіїв мови. Слід зважати й на те, що 75% усіх листів, телеграм і телексів відправляються англійською мовою, що більшість світових наукових збірок видаються англійською мовою, що 80% усієї комп'ютерної інформації зберігається англійською мовою, що англійська є мовою більшості крупних мультинаціональних компаній, що англійську як другу іноземну мову офіційно вивчає більша кількість людей, ніж будь-яку іншу мову, що англійська мова – це міжнародна мова популярної музики і розваг. Коли космічний зонд *Voyager*. I було запущено в 1977 р., він ніс на борту записи коротких привітань п'ятдесятьма п'ятьма мовами, але головне повідомлення було від генерального Секретаря Організації Об'єднаних Націй Курта Вальдхайма (Kurt Waldheim), який проголосив його від імені всіх країн світу англійською мовою. Холодить думка, що, якщо розумні істоти колись про-

слухають це, то в їхньому уявленні світова lingua franca звучатиме як британська англійська з австрійським акцентом.

Бібліографічні посилання

1. A useful outline of the early centrality of language issues in social psychology, their virtual disappearance and their very recent reappearance is provided by Rolf Kroger and Linda Wood, 'Whatever happened to language in social psychology?'
2. (Canadian Psychology, 1992, 33, 584–94); see also John Edwards, *Language, Society and Identity* (Oxford: Blackwell, 1985).
3. Joyce Hertzler, 'Toward a sociology of language' (Social Forces, 1953, 32, 109–19) and *The Sociology of Language* (New York: Random House, 1965). The proceedings of the California sociolinguistics conference were edited by William Bright as *Sociolinguistics* (The Hague: Mouton, 1966). The preface to Joshua Fishman (ed.), *Advances in the Sociology of Language*, Vol. 1. (The Hague: Mouton, 1971).
4. Anthony Edwards, *Language in Culture and Class* (London: Heinemann, 1976, p. 9).
5. S. Herman, 'Explorations in the social psychology of language choice' (Human Relations, 1961, 14, 149–64).
6. Noam Chomsky, *Dialogues avec Mitsou Ronat* (Paris: Flammarion, 1977). Published in English as *Language and Responsibility* (New York: Pantheon, 1979). The quotations are from pages 55 and 56. See also Chomsky's *Language and Politics* (Montreal: Black Rose, 1988). Ronald Wardhaugh, *An Introduction to Sociolinguistics* (Oxford: Blackwell, 1986, p. 10).
7. Roger Andersen's criticism of Chomsky's 'armchair' philosophy in his *The Power and the Word* (London: Paladin, 1988). Further useful discussion of
8. Chomsky and his critics may be found in F. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988)—particularly in Volume 4 (*Language: The Sociocultural Context*).

9. Richard Carew, *Epistle on the Excellency of the English Tongue* (London, 1605).
10. G.W. Lemon, *English Etymology* (London, 1783, pp. 6–7).
11. Cited by H. Sharp, *Selections from Educational Records, Part I* (Calcutta: Government Printing Office, 1920, p. 110).
12. Edwin Guest, *A History of English Rhythms* (London, 1838, p. 703).
13. George Marsh, *Lectures on the English Language* (New York, 1860, p. 23).
14. E. Higginson, *An English Grammar Specially Intended for Classical Schools and Private Students* (London, 1864, p. 207). The citations from Lemon, Guest, Marsh and Higginson are all given in Tony Crowley's excellent *The Politics of Discourse* (London: Macmillan, 1989).
15. The Irish references can be found in John Edwards, *The Irish Language* (New York: Garland, 1983).

НОВІ НАПРЯМКИ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ

Маркус Роден-Тамм

Ми дійшли висновку, що європейський погляд (а точніше погляди) й політика щодо мультилінгвізму перебувають у процесі суттєвих змін. Хоча наразі й можна стверджувати, що у цій галузі вдалося досить багато зробити, зокрема, досягти широкого суспільного визнання важливості мультилінгвізму, розробити низку інструментів і ресурсів на підтримку вивчення мов й забезпечення відчутного поліпшення рівнів мовної компетенції, на сьогодні ми відчуваємо певну невизначеність, адже перед нами постають як ніколи складні виклики та проблеми. Деякі навіть побоюються, що загально-європейська та національні схеми мовної політики знаходяться під загрозою зриву. Не полегшує положення й безпрецедентно складна економічна ситуація, у якій ні одна з країн чи наддержавних інституцій не може напевно забезпечити виділення достатнього об'єму ресурсів для реалізації будь-яких масштабних нових ініціатив.

У поточній главі ми намагатимемося запропонувати потенційні майбутні напрямки розвитку мовної політики у Європі, сподіваючись на те, що вони хоча б певною мірою стануть у нагоді творцям політики, а також покладуть початок подальшим дослідженням й аналітичним пошукам у цьому напрямку.

СПІЛЬНІ МОМЕНТИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПОЛІТИКИ

Що можна зазначити напевно щодо політики/політичних систем у Європі, так це те, що за останні 25 років вони вийшли на новий рівень розвитку, змінивши головні акценти з суто операційної і прагматичної підтримки між-

народної комунікації на більш витончене розуміння мультилінгвізму як ключового маркера ідентичності та культури, й більш комплексний погляд на мішану мультикультурну реальність сучасного світу.

Водночас, є певні спільні моменти, які, незважаючи на можливу відмінність у значенні, що їм надавали на різних етапах протягом цього періоду, залишалися відносно незмінними елементами обґрунтування необхідності розвитку мультилінгвізму як у Європейському Союзі в цілому, так і на рівні окремих країн. До них відносяться:

- **Комунікація та мобільність**

Володіння мовами/мультилінгвізм вважаються необхідною умовою функціонування у багатомовному європейському просторі все більшою мірою для взаємодії з рештою світу (у Європі та за її межами). Таким чином, мовна компетенція стає фундаментальною навичкою для потенційного працевлаштування й працездатності взагалі.

- **Набуття компетенцій**

Загальноприйнятою моделлю підвищення рівня мультилінгвізму, а також мірою успішності його впровадження (й цільовим об'єктом підтримки та стимулювання збоку низки проєктів, від «Лінгва»/Lingua до Програми дожиттєвого навчання) залишається набуття нових лінгвістичних компетенцій громадянами певної мовної групи, зазвичай, завдяки національним системам освіти й підготовки за підтримки відповідних двосторонніх та багатосторонніх угод.

- **Рівноправність (європейських) мов**

В основу європейської мовної політики покладене положення про те, що вся мови наділені рівним статусом, хоча в реальності все набагато складніше, адже існують суттєві практичні відмінності між «офіційними», «робочими» та «операційними» мовами. До того ж, не до кінця визначеним лишається статус «неєвропейських» іммігрантських чи світових мов.

- **Взаєморозуміння**

Вважається, що, завдяки вивченню мов і розумінню інших культур, європейські громадяни краще розумітимуть один одного, а Європа стане більш толерантним місцем, де панує взаємоповага, зокрема, внаслідок формування спільної багатогранної «Європейської ідентичності».

- **Торгівля та економічне процвітання**

Поширення мультлінгвізму також сприятиме налагодженню взаємообміну й торгівлі як у межах єдиного європейського ринку, так і з рештою світу, що, в свою чергу, стане значущим сприятливим чинником розвитку конкурентоспроможності та економічного процвітання Європи.

У наших дискусіях виникало досить багато питань щодо цих положень. Проте перед тим, як перейти до більш детального розгляду деяких з них, вважаємо за необхідне зупинитися на одній із проблем, яку, напевно, можна вважати фундаментальною. Справа у тому, що, як це узагальнено вище, європейська модель є, по суті, *симетричною лінійною моделлю*. Вона передбачає прогресивний, за підтримки освіти та виховання, розвиток, від монолінгвізму до мультлінгвізму, що сприятиме покращанню комунікації і, як результат, поліпшенню взаєморозуміння й досягненню загальної користі і суспільної злагоди.

Це ідеальна модель, яка, між тим, забезпечила досягнення низки суттєвих успіхів.

Водночас, враховуючи складність поточної доби, все частіше виникає питання щодо того, чи не настав час переглянути цю модель. Перед обличчям нових контекстів (нова економічна система, мобільність, електронно-опосередкована комунікація) та нових труднощів (формулювання нових типів складної ідентичності, поява мов загального спілкування) ми можемо потребувати дещо інших підходів і більш витончених рішень.

ГОЛОСИ МАЙБУТНЬОГО – БАЧЕННЯ 2020 РОКУ.

Неминуче, мовна політика у значній мірі формується у контексті минулого (й особами середнього віку!). Оскільки ми рухаємось у напрямку розробки нової концепції мовної політики у Європі на 2020-ті роки, абсолютно природнім було б спитати думки громадян значно молодшого віку, адже саме вони визначатимуть реальність цієї нової Європи. Хоча ми й не можемо претендувати на системний та всеохоплюючий аналіз у рамках такого невеликого проекту, але за результатами анкетування у 4 країнах, більш детальних обговорень у двох й участі 11 студентів у Міжнародній конференції ми вже здатні наголосити на деяких цікавих аспектах поглядів та відношення молодих людей до цієї проблеми, принаймні серед відносно вузького прошарку студентів вищих навчальних закладів.

ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ АРГУМЕНТИ НА ПЕРЕВАГУ ВИВЧЕННЯ МОВ

Восени 2009 року було проведено аналітичне дослідження серед студентів нефілологічних спеціальностей Софійського університету ім. Св. Климента Охридського. Одним із найвизначніших висновків стало те, що ці молоді люди мали дуже високі рівні компетенції у англійській мові, зокрема, що стосується усного спілкування та читання. Ще цікавішими були, напевно, дані щодо вибору «іншої мови», які були досить мінливими, демонструючи падіння інтересу до французької, зростання числа тих, хто вивчають іспанську, а також усе вищі рівні вивчення німецької та російської мов. У дискусіях й під час самого дослідження студенти пояснювали свій вибір суто інструментальними, прагматичними мотивами. Нова мова спілкування вважалася ними визначальною умовою для отримання доступу до більш високого рівню навчання чи працевлаштування, головними джерелами яких убачають англо-

мовні країни та Германію. До того ж, відзначено тенденцію до вивчення більшої кількості додаткових мов (1-3 та більше) як засобу отримання кращих нагод для навчання та працевлаштування.

Не дивно, що подібні відверто інструментальні аргументи мають набагато менше значення у випадку із носіями англійської, які зазвичай вважають знання мов такою собі «додатковою» перевагою, «ключиком» до знайомства з іншими культурами чи здобуття нового досвіду або засобом затвердження власної інтернаціональної ідентичності, радше ніж необхідною складовою професійного та особистого життя.

ВАЖЛИВІСТЬ МОБІЛЬНОСТІ

Безпосередньо пов'язаним із подібними інструментальними чинниками є питання мобільності, що для цієї конкретної цільової групи є ключовим надихаючим мотивом й чи не обов'язковою умовою здійснення їхніх планів на майбутнє. Мультилінгвальна компетенція вважається критичною сходинкою на шляху до практичної реалізації цієї мети. Сутність у тому, що територія, з якою вони асоціюють власне життя, раптом немовби зазнала надзвичайного розширення, як у вигляді реальної території, так і у просторі їхніх концептуальних уявлень про світ. І знову ж у цьому контексті можна зазначити наявність значущих відмінностей між студентами з новоприйнятих країн (100% прихильність до мобільності й свобідного пересування, необхідною умовою яких є мультилінгвізм), «країн головних мов», де це є «важливим, але не так критично», й Великої Британії та Ірландії, де навіть найбільш вмотивовані молоді люди часто відносяться до мультилінгвізму радше як до певного додаткового суспільного дивіденду чи бажаної переваги, щоправда, доки вони самі не здобудуть мультилінгвальної компетенції: одна з студенток-доповідачів розповіла, що вона уперше усвідомила всю важливість володіння іншими мовами лише під час перебування у Єгипті, де вона вивчала арабську. До того часу, мови, що їх вони вивчають у школі, загалом вважають ба-

жаним, але не так щоб обов'язковим додатком до загального образу освіченої людини.

КЛЮЧОВА РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НЕ СТАВИТЬСЯ ПІД ЗАПИТАННЯ

Ця прагматична точка зору підтверджується у контексті відношення студентів до англійської мови. Для них домінуючий статус англійської навіть не є питанням, а довгі дискусії щодо цього у європейських інституціях можуть здатися досить дивними. Насправді, велика кількість студентів/молодих працівників не вбачають жодних проблем у визнанні англійської «головною» мовою Європи; хтось із них навіть зазначив, що її варто зробити «офіційною наднаціональною мовою». Водночас, суттєвим є питання дуже невеликої, але реальної вірогідності того, що, принаймні для цієї конкретної групи, саме існування мови міжнародного спілкування сприятиме зменшенню важливості національних мов чи бажання розширювати власний репертуар багатомовних компетенцій. Цікаво подискутувати щодо того, чи дійсно це питання, що було предметом обговорення такий довгий час, поступового знімається з «порядку денного» у 2010-х роках.

На сьогоднішній день стан справ є саме таким, тобто у цих студентів вочевидь сформувалося суто прагматичне бачення мультилінгвізму, як чогось безперечно й фундаментально важливого у їхньому житті – як своєрідної перепустки до нових нагод й успішного існування у сучасному диверсифікованому і глобалізованому світі. Вони також указали на деякі більш проблематичні галузі, що мали б більш широко обговорюватись у межах відповідних дискусій протягом 2010-х років.

МОВИ ЯК ШЛЯХ ДО ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ

Це також є сильним мотиваційним чинником серед наших молодих людей як зі Східної, так і з Західної Європи. Напевно, це якимось чином

пов'язане із їхніми прагненнями до того, щоб бути громадянами світу нового типу. Як це досить красномовно викладено однією з болгарських студенток:

Середня освіта має ставити собі за мету допомогти учням пізнати світ; вона має показати, що за кордоном дійсно мешкають інші люди, люди з іншою культурою та способом мислення, люди, про яких варто знати і яких варто зрозуміти. Вона має навчати їх, як відкривати для себе світ й сприймати подорожі як нормальну річ, а не якийсь надзвичайний, важкий та рідкісний досвід. (Марія)

Подібні твердження звичайно ж є дуже обнадійливими, адже вони, бо-дай і несвідомо, підкріплюють ідеали взаєморозуміння Ради Європи й формування ЄС про «єдність у різноманітті».

МОВИ ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ

Проте це переважно ліберальне уявлення про те, що мультилінгвізм сприяє взаємопорозумінню у світі, має набагато більше нюансів, якщо йдеться про наслідки впливу мов на ідентичність. Потенціал до розвитку ускладнень саме в цій галузі був влучно підмічений Кітом Аджегбо (KeithAjegbo) у його розгляді перехресшуваних ідентичностей у лондонських підлітків:

Я чорношкірий, я живу у Лондоні – це мій дім. Мої батьки з Карибських островів, але насправді я африканець.

Мене звуть Крістіан, але я мешканець E7 – ось звідки я й мої брати. Ось хто я.

(E7 – це поштовий округ у Східному Лондоні).

Навіть більш привілейовані представники нашої молоді виказують певне занепокоєння щодо збереження почуття національної ідентичності перед обличчям Глобалізації й зростаючого застосування англійської як мови загального спілкування. Але вони навпаки висловлюють здебільшого позитивне ставлення до формування мультиідентичностей і не вбачають у цьому жодних проблем:

Найголовнішим завданням на сьогодні й наступні десять років є зробити так, щоб люди нарешті зрозуміли, що володіння декількома мовами, цікавість і повага до інших культур мають надзвичайно велике значення. Навіть незважаючи на те, що кожна країна у Європі має власну ідентичність, необхідно виробити загальноєвропейську ідентичність, що забезпечуватиме єдність Європи подібно до того, якби вона була однією єдиною країною із багатьма офіційними мовами (Тамара).

Багато хто з індивідів у володінні декількома мовами вбачають додатковий засіб збагачення власної особистості:

Спорт, музика, образотворче мистецтво, акторська гра, філософські роздуми, логічні міркування, поезія, проза тощо – усе вищезазначене й багато іншого є галузями, що відносяться до сфери діяльності, через яку індивід може виразити власну особистість та ідентичність. Якщо хтось знає, скажімо, одну мову, він може приймати участь у всіх вищезгаданих галузях, але лише в межах культурного спектру мови, що нею він володіє. А тепер припустимо, що індивід, про якого йде мова, опановує іншу мову, вельми відмінну й таку, що належить до іншої етнічної чи культурної групи. На цьому етапі відкривається абсолютно нова парадигма, а потенціал до самовираження практично подвоюється (Хрватин/Hrvatin).

НОВІ ТИПИ КОМУНІКАЦІЇ

Хоча їм і не задавали жодних запитань щодо Інтернету, студенти зробили припущення, що нові технології комунікації становлять одночасно стимулюючий і підтримуючий механізм розвитку мультилінгвізму:

За 10 років наші мови стануть більш гнучкими й універсальними внаслідок не обмеженого кордонами потужного впливу мережі Інтернет, засобів масової інформації та нових технологій. Це призведе до своєрідного «зрощення» мов (Віолетта).

МОТИВАЦІЯ ТА ОСВІТА

У нашій цільовій групі несподівано велика кількість індивідів також висловлювались із приводу викладання та навчання і, зокрема, важливості мотивування учнів. Майже алогічним чином, важливість цього аспекту сприймалася не менш сильно й студентами, що керувались переважно інструментальними причинами для вивчення мов.

Проте я вважаю, що одним з найважливіших проблемних питань є відсутність чи нестача мотивації для вивчення мов серед студентів (Тотева/Toteva).

Той факт, що це є не лише частковим проявом думок молодих людей, підтверджується результатами багатьох інших досліджень мотивації учнів, найбільш актуальними з яких, напевно, є представлені у звіті ACER¹, де загальна точка зору учнів (у даному випадку школярів) зводиться до наступного:

Під час запитань про їхнє відношення до мовної освіти, яка їм надається, учні (причому як початкової, так і середньої школи) демонстрували загострену чутливість до рівня серйозності того матеріалу, що його їм пропонують. У дослідженні, яке проводили у період з 2005 по 2008 рік у Мельбурні за участю учнів, що вивчають італійську та японську мови (LoBianco&Aliani, 2008), значна кількість індивідів надавали чітку перевагу більш академічно серйозним програмам із значнішим фактичним залученням шкільних ресурсів і системи освіти взагалі й більш диверсифікованими навчальними курсами, що враховують аспекти, пов'язані, зокрема, з «реальним застосуванням мов».

Важливість останнього, мабуть, неможливо підсумувати краще, ніж це зробила одна з студенток нашої вибірки:

Тим, хто приймає рішення по цій галузі, конче необхідно зрозуміти одну єдину річ: нікого не можливо силоміць змусити вивчати мови. Це не при-

несе жодних результатів за відсутністю позитивної мотивації й щирої зацікавленості у предметі. Особисто я вже десять років вивчаю російську, вісім англійську і три роки іспанську мову, але вільно володію лише англійською. Одночасно я самостійно вивчаю шведську мову. Цим я завдячую тому фактові, що я мала можливість відвідати США й об'їздити всю Велику Британію. До того ж, я була у Швеції – ця чудова країна й надихнула мене на вивчення її мови (Боряна).

У цілому можна зазначити, що «наші» студенти зазнають очевидного впливу з боку поточних загальновизнаних концепцій та цінностей, водночас роблячи й крок уперед до усвідомлення необхідності відповідного розвитку. Серед основних висновків із вищезазначеного слід указати на те, що у представників молодшого покоління ми очікуємо більш прагматичне сприйняття й загальний ужиток англійської як мови міжнародного спілкування; подальший ентузіазм по відношенню до мобільності й вільного пересування, вмотивований нагодами для розвитку особистості, навчання та працевлаштування (після кризи ця мотивація вочевидь буде підсилюватись і зростати відповідно); сумніви й певну невизначеність щодо нових типів ідентичності; зацікавленість та активність у питаннях установлення того, як системи освіти та виховання реально обслуговують потреби населення; й набагато більш інтенсивне застосування/участь у нових технологічних рішеннях, що їх наразі впроваджено в освітніх закладах та установах.

Вищезазначене наводить нас на необхідність подальшого розгляду трьох головних питань:

- **Параметри європейської мовної політики**

Чи варто й (якщо так) яким чином переформатувати поточну модель.

- **Ключові наслідки для освітніх систем**

Нові педагогічні засади, нові підходи, інші організаційні моделі.

- **Рушійні чинники й контексти розвитку мультилінгвізму**

Мережі та мультилінгвальні міста.

ПЕРЕФОРМАТУВАННЯ МОДЕЛІ

Наше розуміння минулої політики, практики у багатьох країнах й поглядів науковців, політиків та практикуючих індивідів, зокрема, зазначених представників молодшого покоління, наразі дозволяє нам зробити певні висновки й припущення щодо європейської моделі мультилінгвізму.

Перегляд моделі «рідна мова плюс 2»

Якщо виходити з того, що політика є поєднанням «того, що офіційно прописано» й «того, що фактично робиться людьми», можна зазначити, що у цьому випадку реальність моделі «рідна мова плюс 2» дещо відрізняється від її формального сценарію. Подібно до того, як «кожна вірменська мати знає»², що її дитині потрібна англійська (а ще комп'ютерні навички й університетський ступінь), більшість з нас усвідомлює, що англійська є фактичною мовою загального спілкування в усіх установах ЄС, внаслідок чого наразі реальним утіленням зазначеної моделі у більшості випадків є схема «рідна мова плюс англійська, плюс 1». Про реальність цієї схеми свідчать відповіді переважної більшості опитаних нами студентів, а результати всіх наших дискусій протягом 2009/2010 років не виявили значних доказів іншого. Наприклад, в одній із наших дискусійних груп:

учасники з інших країн (тобто, не з Великої Британії) пояснили, що «вважається нормою», якщо йдеться про вивчення мов у їхніх освітніх системах, у тому числі, самоочевидний вибір англійської як іноземної мови із високою мотивацією збоку учнів, які, щиро кажучи, здобувають основний об'єм знань з англійської мови переважно за межами школи. Ситуація із вивченням інших мов складається здебільшого аналогічним чином, проте, слід зазначити, що успіхи та проблеми з викладанням інших, окрім англійської, мов зазвичай повторюють аналогічні моменти, пов'язані із вивченням інозе-

мних мов у британських школах.

Незалежно від того, чи є факт набуття англійською мовою «гіперцентральної» ролі «бажаним», він абсолютно очевидно є фактом дійсності і детермінантою майбутньої політики. Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що наразі варто перестати вважати англійську та її роль проблемою. Замість цього ми мали б вітати появу ефективної мови загального спілкування, яка означає, що тепер усі освічені й працездатні люди мають у культурному арсеналі свою першу (рідну) мову і мову міжнародного спілкування. Цей факт стає власно обраною реальністю серед амбіційних мобільних молодих людей у всьому світі (у зв'язку з чим, до речі, британські монолінгвали справляють враження «бідних родичів» решти освіченого світу). Питання не у тому, «що ми маємо робити з англійською», а у тому, якими будуть наслідки її (наразі) домінуючої ролі. Як ми можемо сприяти реальному розвитку мульти-/плюрилінгвізму (і як загальне розповсюдження англійської може допомогти цьому процесу)? Яке, врешті-решт, це матиме значення для нашої сучасної та майбутньої ідентичності?

ПИТАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ

Суттєвою, а часом і головною лінією у попередніх та поточних обґрунтуваннях мультилінгвізму є наведення аргументу про те, що мультилінгвізм підвищує конкурентоздатність. Водночас, завжди виявлялось, що домогтися від роботодавців реальної підтримки підвищення рівнів мультилінгвізму було дуже важкою справою. Хоча, на перший погляд, бізнес має бути зацікавленим у плюрилінгвальних працівниках, підприємці, за рідкісними винятками, не виказували готовності до участі у цих процесах: напевно через брак часу чи ресурсів, а також побоюючись розкрити свої сильні та слабкі сторони у цій галузі потенційним конкурентам.

Той факт, що за минулий рік нам так і не вдалося сформулювати хоча б скільки-небудь чіткий і переконливий нарис «економічного контексту питання», навіть у семінарі, який був присвячений переважно цьому питанню, а ві-

друк роботодавців (особливо тих, що працюють поза державним та суспільним секторами економічної діяльності) на мовні проблеми лишається туманно-неоднозначним, дозволяє нам зробити висновок про принаймні ортодоксальний підхід до цієї проблеми, що наразі панує в економічних колах. На цьому етапі нам не лишається нічого іншого, як задатися наступними питаннями:

- Хіба бізнес не повинен піклуватися про освіту власних робітників?

Якщо ні, а у нас склалося враження, що це здебільшого так і є, тоді:

- Якщо бізнесові чи роботодавцям у цілому потрібні мультилінгвальні навички, чи не може сучасний ринок, завдяки міжнародній мобільності робочої сили, забезпечуваної вільним пересуванням у межах ЄС, сам автоматично вирішити цю проблему?

- А чи не можна стверджувати, що більшість підприємницьких структур уже застосовують концепцію «якісного працівника», що передбачає, поміж іншим, розвинуті мовні навички, якого вони винаймуть незалежно від джерела цих навичок?

Якщо вважати, що останні твердження відповідають дійсності, з цього можна зробити висновок про те, що «питання економічної конкурентоздатності» (чим більше мов, тим вища конкурентоздатність), на відміну від питання навичок/мобільності, яке є безперечно актуальним (людям, що працюють, потрібні знання мов та навички міжкультурної комунікації), може вважатися своєрідним «глухим кутом» політики або принаймні «проблемою», яку вже вирішено самими умовами сучасного ринку?

ПИТАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ

Питання взаємодії між мовою та ідентичністю не є новим. Проте в умовах мобільного, взаємозв'язаного світу 21-го століття воно набуває особливої значущості, створюючи новітні й у певному сенсі незручні проблеми та

виклики. У 2008 році Аміном Маалуфом (AminMaalouf) презентовано звіт «Групи інтелектуалів із питань міжкультурного діалогу»: Корисні труднощі.⁵ У ньому міститься одне з найбільш виразних на сьогодні формулювань щодо складності й важливості розвитку диверсифікованої ідентичності у Європі.

У той час, як більшість європейських націй побудовані на платформі мови, що визначає їхню ідентичність, Європейський Союз, як ідентифікацію, можна побудувати лише на платформі мовного різноманіття. Це, на наш погляд, є надзвичайно заспокоюючим чинником, адже спільне відчуття приналежності до цивілізації, заснованої на принципах лінгвокультурного різноманіття, є потужним антидотом проти різноманітних проявів фанатизму, до яких надто часто вдавалися ті, хто відстоював власну ідентичність у Європі й інших частинах світу як у минулому, так і у наші часи.

У звіті також безпосередньо розглянуто питання інших мов, що не є оригінальними національними мовами європейських країн, як законної складової європейського культурного простору, – концепція, яку започатковано ще у Рамковому документі з мультилінгвізму. Вона передбачає, що іммігрантам має бути наданий доступ до вивчення мова країн, із яких вони походять, а європейці «мають вивчати неєвропейські мови, у тому числі, мови ‘іммігрантського’ походження».

Подібно до того, як іммігрантів слід заохочувати до повного засвоєння й прийняття мови країни їхнього перебування та культури, яку вона несе, було б справедливо й корисно заохочувати і самих європейців до вивчення мов країн, із яких походять іммігранти. Ми маємо поступово відходити від односторонньої ситуації, коли люди з інших частин світу досягають усе більших успіхів у вивченні європейських мов, тоді як лише невелика кількість європейців виказують зацікавленість до вивчення мов іммігрантів.

Головною конкретною пропозицією цього звіту є ідея про те, що європейці мають вивчати щонайменше дві нові мови, однією з яких є так звана «мова міжнародного спілкування», що у поточних обставинах скоріше за все

(але не виключно) буде англійською, й друга мова «особистого вподобання», яку обирають із різноманітних причин: двосторонні зв'язки, родинна традиція чи персональні уподобання. Цю ідею не було розвинуто у повній мірі, і хоча, що є досить цікавим, у 2008 році вона знайшла відгук серед багатьох політків, що не мають відношення до мовних питань, це є менш симетричним способом упровадження концепції «рідна мова +2», продиктованим більшою мірою реаліями ELF. До того ж, це вочевидь співпадає із напрямком мислення описаної нами когорти студентів.

Цікаво і, поза всякого сумніву, важливо, що ці виказані групою інтелектуалів ідеї після 2008 року не зазнали жодного подальшого розвитку на політичному рівні. Це по суті й є проявом того, що ми охарактеризували як «нестача довіри і консервативна реакція».

У НАПРЯМКУ АСИМЕТРИЧНОЇ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОЇ МОДЕЛІ

Маалуфу (Maalouf) та його колегам ми (поміж іншим) завдячуємо появі серед наших ключових питань нової ідеї – концепції складної ідентичності, заснованої на культурному різноманітті. Ними також запропоновано інший, менш симетричний спосіб розгляду відносин, зв'язків між мовами (що, серед причин вибору мов, наголошує на чинниках, які краще характеризують рішення, що їх приймають реальні громадяни). Подібна відсутність симетрії матиме важливі наслідки для політики як на національному, так і на міжнаціональному рівнях.

Зазначене також корелює із концепцією «плюрилінгвізму», запропонованою Радою Європи. Якщо виходити з того, що ця модель заснована на припущенні, що майбутнє належить тим, хто володіє низкою лінгвокультурних навичок, зокрема, рідною мовою(-ами), вивченими й застосовуваними і навіть частково засвоєними мовами (що, до речі, відповідає інстинктивним прагненням нашого студентського контингенту), це супроводжуватиметься труднощами як у системах формальної освіти, так і у галузях, де фактично відбувається лінгвокультурний дискурс. Власно кажучи, ця модель ставить

під сумнів фундаментальне твердження про те, що головним завданням мовної політики є забезпечення (симетричного) засвоєння однієї чи двох нових мов засобами освіти та виховання. Вона порушує питання про місця реально-го розвитку мультилінгвізму, зокрема, місця з високою концентрацією населення – великі багатомовні міста, і неформальні осередки вивчення мов, що є характерними для 21-го століття (переважно, але не виключно, віртуальний простір).

ОСВІТА У МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ СУСПІЛЬСТВАХ

Забезпечення освіти та виховання є майже повністю обов'язком окремих національних держав. Водночас, більшість розвинутих країн (як видно з нашого огляду у Главі 4) переважно сходяться у своїх формальних освітніх пріоритетах. До того ж, має місце значущий (хоча й не завжди послідовний) вплив збоку наддержавних європейських установ, не в останню чергу, у розвитку загальноприйнятого дискурсу щодо мовної освіти. Важливість «комунікативної компетенції», «автономного навчання» та «CLIL» (предметно-мовного інтегрованого навчання) є яскравим прикладом, пов'язаним із процесами мовного навчання, але найбільш поширеною, майже універсально прийнятою ідеєю є концепція раннього вивчення мов, як, у певному сенсі, «краща» чи навіть «більш природна» методика, яку покладено в основу більшості загальноєвропейських програм, присвячених вивченню першої іноземної мови.

Отже, як ми можемо вплинути на напрямок розвитку мовної освіти у наступній декаді?

По-перше, як нам здається, освіта все більшою мірою відбувається не лише у формальних (школи, ВУЗи), а й у неформальних (родина й громада, кіно і, особливо, віртуальний простір) умовах. І це є вірним у тому числі й для мовної освіти.

ТРУДНОЩІ ДЛЯ ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У наших дискусіях ми визначили три головні аспекти, що потребують уваги в контексті формальної освіти:

- Мотивація учнів (викладання і навчання).
- Організація навчання (питання щодо того, де відбувається навчання, і як організовано використання учбового часу). Цей аспект пов'язаний також із неформальним контекстом.
- Склад (зміст мультилінгвальної навчальної програми).

Ці аспекти також матимуть значущі наслідки для розвитку педагогіки та методики викладання (що виходить за рамки нашого поточного дослідження) і, звичайно ж, змінюватимуться й, вірогідно, упорядковуватимуться під впливом нових інформаційних технологій.

На цьому етапі наші дискусії та консультації привели нас до усвідомлення необхідності формування більш чіткого й конкретного бачення того, якою має бути формальна освіта для розвитку мультилінгвізму/плюрилінгвізму. Це, наприклад, передбачає, що «нам треба припинити традиційно наполягати на здобутті чотирьох навичок» (лінійна, симетрична модель) й «узяти на озброєння більш прагматичний підхід до різних типів застосування мов; ми маємо дізнатися більше про те, які способи реальні плюрилінгвальні учні застосовують для здобуття необхідної у спілкування мовної компетенції. Цей процес може включати розгляд способів ужитку низки різних мов у мультилінгвальних групах... наприклад, під час багатомовних зустрічей». Це супроводжується розвитком більш високої лінгвістичної гнучкості, зокрема, коли перехід з однієї системи кодів (мови) на іншу чи застосування певної трансмови стають звичайною нормою. Напевно сутність проблеми полягає у зв'язку між «культурою, мовами та ідентичністю», а не у «мовах», як галузі здобуття знань суто шляхом досягнення відповідних формальних компетенцій.

Деякі з наслідків подібного підходу для навчально-викладацької практики визначено наступним чином:

- Необхідно розробити нові педагогічні методики, що відповідатимуть сучасному мультилінгвальному підходу до вивчення мов, який полягає у відсутності однієї домінантної мови. За зразок можна взяти моделі TEFL (викладання англійської мови як іноземної) та FLE (викладання французької мови як іноземної), а також практичні методики, що їх часто застосовують під час мовних занять в установах «громадської» освіти, де двомовне та багатомовне спілкування вже давно стало нормою.

- У більш широкому сенсі, одним з наслідків для педагогіки стане також необхідність визначити загально узгоджені напрямки і шляхи оцінки мультилінгвальної реальності європейського суспільства. Розуміння власних рідних мов, їхньої історії та лінгвістичних зв'язків може сприяти позитивному зміні установок по відношенню до вивчення інших мов. Ми могли б виховувати дітей таким чином, щоб допомогти їм сформувати національну ідентичність, яка максимально охоплює їхню мультилінгвальну/культурну спадщину.

- Педагогічна мовна освіта має сприяти тому, щоб майбутні вчителі/викладачі позиціонували себе не лише як учителі/викладачі якоїсь конкретної мови, але й як мовні педагоги загального профілю. Вони мають поціновувати всі мови та мовні компетенції й знаходити способи впровадження та пропаганди лінгвістичного різноманіття незалежно від мови, яку вони викладають. Вчителям у загальноосвітніх школах треба надати можливість співпрацювати також з додатковими чи громадськими школами, поєднуючи досвід формального і неформального навчання для формування більш реалістичного уявлення про мовну ситуацію взагалі.

- Сама сутність та зміст викладання та вивчення мов потребують подальшого аналізу та розвитку в навчальних програмах усіх рівнів. Учителі мають знати, який індивідуальний лінгвістичний репер-

туар має кожний з їхніх учнів, і як його можна використати у якості освітнього ресурсу. Відповідні методики можуть бути розробленими на базі результатів аналітичних досліджень з питань мовної освіти, що проводились під егідою Ради Європи.

- Учителі мають бути обізнаними у питаннях успіхів та прогресу навчання в інших секторах освіти, щоб мати можливість оцінювати, що роблять їхні колеги в інших галузях, і яка там ситуація з ефективністю навчання.

З організаційної точки зору, Кіт Аджегбо (KeithAjegbo) надав дуже влучних пропозицій щодо того, як школи могли б задовольнити потреби у мультилінгвальному й мультикультурному освітньому досвіді, зокрема, за рахунок кращого розуміння реальних здібностей та потреб учнів та студентів. Це могло б стати початком розробки нової, більш вдалої навчальної програми, що забезпечуватиме засвоєння мов у наступних аспектах:

- Як засобу національної та регіональної комунікації/спілкування.
- Як засобу міжнародної комунікації/спілкування.
- Як засобу досягнення громадської злагоди/взаємопорозуміння (див. також Maalouf).
- Як засобу особистого лінгвокомунікативного розвитку.

Наразі існує термінова необхідність у проведенні належних досліджень й поширенні потенційних моделей, що могли б сприяти відповідним змінам на загальноєвропейському рівні.

МОЖЛИВОСТІ ТА НАГОДИ, ЩО ЇХ НАДАЄ НЕФОРМАЛЬНЕ НАВЧАННЯ

Вивчення та застосування мов відбувається значною мірою у неформальних умовах поза межами школи чи коледжу, і ця тенденція стає все сильнішою.

МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ІММІГРАНТІВ

Поточний рівень здатності до мультилінгвізму у Європі став можливим значною мірою не у результаті забезпечення відповідної освіти, а як наслідок міграції населення та змін місця проживання. Цей феномен проаналізовано Лоб'янко та Слафтером (LoBiancoandSlaughter) в (дещо відмінному) австралійському контексті:

Якщо ми простежимо джерела білінгвізму у нашій країні сьогодні, стає очевидним, що ми в Австралії покладаємося переважно на заходи з підтримки мов у відповідних іммігрантських спільнотах... Незважаючи на те, що освіта та виховання і, особливо, вищі навчальні заклади є незамінними для формування високограмотного формалізованого володіння мовами й, разом з різноманітними приватними постачальниками освітніх послуг, відповідають за генерацію більшості мовних компетенцій у суспільстві, загалом, на них припадає відносно невелика частка всіх білінгвістів у країні.

Водночас, політики дуже часто ігнорують цю «іммігрантську властивість» чи взагалі вважають її за проблему. До того ж, відзначено історичну тенденцію до поступової втрати подібними спільнотами своїх білінгвальних здатностей. Цілком очевидно, що одним із найголовніших завдань і одночасно величезною потенційною нагодою є надання більш систематичної підтримки розвитку мовних компетенцій у наших громадах. Знову ж цитуючи звіт Австралійської ради з наукових досліджень в галузі освіти (ACER):

Якби в Австралії вдалося офіційно закріпити білінгвальний «внесок» громад національних меншин у суспільне життя шляхом цілеспрямованого формування конкретних мовних навичок у державних закладах, нація могла б домогтися широкого, ефективного й більш продуктивного розподілу білінгвального людського капіталу.

Це у рівній (якщо не у більшій) мірі стосується й Європи, де у різних країнах мешкають представники великих мовних груп з усього світу, найбільш характерними, але далеко не єдиними прикладами чого є носії китай-

ської, португальської, турецької, арабської та індійської мов. Паралельно з цим, більш інтенсивне й жваве пересування населення в межах європейського простору робить цей білінгвальний «внесок» ще значнішим. Таким чином, майбутня мовна політика є немислимою без залучення наразі існуючого у Європі мультилінгвістичного та мультикультурного капіталу в якості головного ресурсу.

СПІЛЬНОТИ ТА МЕРЕЖІ

Нам також необхідно розширити дискусію щодо мультилінгвізму у інших напрямках, звертаючись до спільнот, у яких мови застосовуються; залучаючи місцеві уряди та структури; створюючи прості, доступні та універсальні джерела інформації таким чином, щоб індивіди були забезпечені необхідними ресурсами для пристосування «навчання» до власних потреб. Багато людей «потребують» вивчення мов для функціонування у специфічних суспільних та громадянських умовах: юридична сфера, охорона здоров'я, соціальні служби чи дозвілля (кінофільми, музика, суспільні заходи). Реальність складається так, що наразі ані застосування, ані вивчення мов більше не обмежується стінами освітніх закладів. Водночас, дуже важливо залучити відповідні ресурси для використання засобів телерадіомовлення й створення доступу до мов у галузях високоінтенсивного застосування останніх (наприклад, авіалінії).

І нарешті, як нагадали нам наші студенти, принципово новою рушійною силою цього неформального навчання є високодинамічний креативний світ мережі Інтернет. Це питання було більш детально розглянуто Девідом Кристалом (DavidCrystal) на Конференції LETPP. Він охарактеризував нашу епоху як початок «істинно мультилінгвальної інтернет-доби», де спостерігається величезний розрив «між політичними завданнями, технологічними можливостями та освітніми реаліями». Він звернув увагу на те, як мережа Інтернет може надати контекст для формування нових концепцій громадянства та суспільної ідентичності.

Просто за чиїмось ім'ям у мережі Інтернет абсолютно неможливо визначити етнічну приналежність чи громадянство, вік та стать індивіда й навіть те, чи він/вона є носієм мови, якою користується у спілкуванні. У деяких випадках певна інформація надається у профілі користувача, як то у мережах Facebook або LinkedIn, проте немає ніяких гарантій того, що надані відомості є правдивими. Як влучно підмічено у підписі до карикатури Пітера Штейнера (PeterSteiner, TheNewYorker, 5 липня 1993), на якій зображено собаку перед комп'ютером, що звертається до іншої собаки: «В Інтернеті ніхто не знає, що ти собака»... Аналогічним чином учасники форумів на веб-сайтах можуть бути з будь-яких куточків світу. Багато з тих, хто є запеклими користувачами мережі Інтернет, кажуть, що вони, у першу чергу, є членами віртуальної онлайн спільноти, і лише у другу – представниками своїх національних громад. Вони часто називають себе «мережанами» (Netizens), тобто громадянами, мешканцями мережі Інтернет.

Нижче ми детальніше розглянемо потенційне значення подібних нових спільнот для впровадження мультилінгвізму, а зараз хочемо навести одну цікаву історію, пов'язану з Англійською національною мовною стратегією, яка певною мірою може проілюструвати спонтанний характер розвитку цих дуже мінливих і гнучких спільнот. У 2008 році за фінансової підтримки тодішнього Департаменту у справах дітей, сім'ї та освіти (DCSF) проводили інформаційну кампанію на підтримку вивчення мов у середній школі «Спробуй життя іншою мовою». Серед іншого, вона включала випуск 5 соціальних роликів французькою, німецькою та іспанською мовами, у яких показано молодих людей, що займаються цікавими захоплюючими речами (музика, танці, спорт), але роблять це «іншою мовою», звідки й основний слоган кампанії. У 2010 році всі рекламні проекти на ТБ та у мережі Інтернет пали жертвою скорочення витрат, але, завдяки ресурсу YouTube, ці ролики продовжили своє існування у віртуальному веб-просторі, обростаючи коментарями на зразок:

Я двічі провалив німецьку, але я обожнюю цю пісню

Європейські та національні органи вже надають певну підтримку неформальному вивченню мов. Серед прикладів можна назвати проекти з навчання на прикладах, засвоєння мов у супермаркетах, робота з дорослими учнями, а також національні програми на підтримку співробітництва між загальноосвітніми та громадськими школами («Наші мови»). Проте, враховуючи потенціал забезпечуваного цією формою вивчення мов цілого спектру навчальних нагод, можна обґрунтовано стверджувати, що для цього треба задіяти набагато більше ресурсів й у більш системний спосіб, зокрема, у питаннях налагодження зв'язку між освітнім та громадським білінгвізмом. Це безсумнівно супроводжуватиметься швидким і значущим прогресом у зростанні мовного капіталу на рівні спільнот, громад, країн і Європейського Союзу взагалі.

НОВІ КОНТЕКСТИ – ВЕЛИКЕ МІСТО І ВСЕСВІТНЄ ПАВУТИННЯ.

Модель, яку ми намагаємося переглянути, є моделлю, заснованою на розробці національної та наднаціональної політики. Необхідність у розробці політики на національному та міжнародному рівнях буде, поза всякого сумніву, актуальною й далі, але реалії 21-го століття свідчать про те, що ці процеси неминуче стикатимуться з новими важливими контекстами чи сферами мультилінгвального розвитку, зокрема, великими містами та мережею Інтернет.

Велике місто, що у 21-му столітті майже за визначенням є багатомовним та полікультурним, наразі стає одним із визначальних рушійних чинників мультилінгвального майбутнього. Це не означає, що мультилінгвізм не існує ніде більше (наслідки нової форми мобільності даються взнаки навіть у сільських районах), але велике місто є концентрованою есенцією різноманітних змінюваних культур, які, так чи інакше, сприяють формуванню нових типів ідентичності. Лондон, Нью-Йорк, Мадрид, Йоганнесбург, Делі – всі вони є парадигмами Маалуфової (Maalouf) «спільної приналежності до цивілі-

зації, заснованої на принципах лінгвокультурного різноманіття». Найважливішим є те, що великі міста НЕ Є національними. Навпаки, можна сказати, що вони існують у площині, що знаходиться «поза націями».

Ми вважаємо їх дуже важливими, виходячи з низки ключових причин:

- Вони є робочою моделлю й способом переконання.
- Вони є місцем, де процеси створення політичного дискурсу протікають набагато простіше.
- Вони є місцем, де існуючі обмеження, продиктовані національною політикою чи національним дискурсом, може бути змінено чи навіть подолано.
- Велике місто (як мультикультурну, а відповідно і мультилінгвальна реальність) є осередком мультилінгвізму в усіх його функціях (навчання та застосування) і на всіх рівнях: інституційному, комерційному, освітньому та урядовому. Таким чином, воно забезпечує влучні нагоди для поєднання зусиль творців політики як на місцевому, так і на національному рівнях, зокрема, директорів та завучів шкіл, батьків, представників урядових закладів, національних асоціацій мовних викладачів та комерційних структур.
- До того ж, великі міста пов'язані з іншими великими містами, надаючи простір, у якому вмотивована молодь створює власну нову реальність.

Щось подібне можна сказати й про віртуальний простір, що є прикладом нового «надпростору», реальності, вільної від національних кордонів.

Як зазначив Девід Кристал (DavidCrystal):

Якщо буде створено привабливий для користувачів мультилінгвальний інтернет-ресурс, ми можемо забути про необхідність переконувати молодих людей цікавитись цим питанням. Вони робитимуть це за власним бажанням... Нам потрібно працювати у напрямку розробки цікавих для дітей мережових мультилінгвальних ресурсів, на яких буде представлено багато матеріалів,

що відповідають різним віковим категоріям користувачів, ресурсу, де авторитетні зразки для наслідування, знаменитості, «зірки», що їх вони обожнюють, будуть стверджувати, що вивчати мови – це «круто», де персонажі їхніх улюблених ігор грають свої ролі різними мовами, де на форумах можна швидко та зручно змінювати мови спілкування, де змішування кодів вважається особливо доречним, де помилки сприймаються як природне явище і в них не вбачають нічого обурливого, коротко кажучи, де всі добрі речі, які ми згадуємо у якості належних практик прийняття рішень із лінгвістичних питань у Європі, пропонуються для ознайомлення в режимі он-лайн на форумах Facebook, в Twitter за допомогою відеоматеріалів у мережах YouTube та SecondLife тощо. Саме ці галузі, чиї ворота ми маємо відкрити, прокладуть нам дорогу у «краще майбутнє мовного навчання».

Безперечно, можна зазначити, що Професор Кристал представляє більш ідеалістичну частину прихильників зміни мовної політики, але його точка зору є дуже потужною. Власно кажучи, у період після 2 Світової Війни (якщо не протягом століть, як про це свідчать відповідні факти) у нас культивувалася концепція, за якою вважається, що прогрес у вивченні та розумінні є лінійним процесом, що може відбуватися лише у стінах освітніх закладів. Навіть наші моделі (чи метафори?) прогресу – різні схеми та рівні – призначені сприяти посиленню цієї точки зору. Водночас, аналізуючи ситуацію із мовами, ми бачимо, що прогрес все більше набуває рис асиметричного розвитку, а галузі застосування мов і афірмації складних ідентичностей більше не є суто ієрархічними й пов'язаними зі шкільними та вузівськими структурами. Спільноти, особливо у великих містах та віртуальному просторі, наразі знаходяться на передньому краї змін. Таким чином, під час розробки будь-яких політичних рішень неминуче постає необхідність враховувати ці вкрай серйозні зміни у загальному культурно-цивілізаційному контексті.

ВИСНОВКИ Й ПЕВНІ СКРОМНІ ПРОПОЗИЦІЇ

Отже, до яких висновків ми дійшли у своїй спробі аналітичного огляду предмету, що нас цікавить? Як ми вже казали, у період з 1980-х років було досягнуто значних успіхів у процесі офіційного оформлення мультилінгвальних реалій у Європі. Упроваджено багато практичних інновацій: інструментів, методик, концептуальних схем для забезпечення потреб зростаючого плюрилінгвізму європейських громадян; ідея «єдності у різноманітті» набула широкої ідеологічної підтримки; європейський простір став функціонувати як свідомо мультилінгвальна політична єдність. Ці досягнення є надзвичайно значними.

Ми також дійшли висновку про те, що наразі ми стикаємося із новими умовами й новими викликами та труднощами, що зумовлені появою нових типів організації праці, способів існування та спілкування у 21-му столітті, а також безпрецедентними показниками міграції населення, які ми маємо на сьогоднішній день. Такі серйозні зміни разом із актуальними соціально-економічними проблемами, зокрема, кредитною кризою й поточними загрозами суспільній злагоді, роблять нашу політику та практику у галузі впровадження мультилінгвізму більш ніж просто освітнім пріоритетом. За словами Невілла Александра (Neville Alexander; сказано щодо мультикультуралізму), це є «питанням виживання на землі». Навіть менш апокаліптичний аналітик напевно погодиться з тим, що мови у Європі є дещо більшим за освіту як таку – вони мають напрочуд високе соціальне, економічне та культурне значення. Якщо ми маємо намір продовжувати розвиток у цьому напрямку, нам ще треба відповісти на цілу низку важливих запитань, деякі з яких означено вище на сторінках цього дослідження. Але особливе значення, на нашу думку, мають наступні 6 широких предметних галузей, які потенційно визначатимуть порядок денний для майбутніх дискусій та розвитку:

1. Перегляд Лісабонської моделі

Як ми збираємося узгодити та затвердити нову, більш асиметричну модель, яка краще відповідає поточній реальності, забезпечуючи базисну схему, що стане основою для подальшого пишного розвитку

індивідуальних національних, регіональних та локальних політик, й реальну підтримку мов як засобу міжнародної та національної/регіональної комунікації, збереження громадської злагоди й персонального лінгвістичного розвитку особистості?

2. Детальний аналіз потенційних переваг мов загального (міжнародного) спілкування

Чи ми можемо скористатися особливим статусом англійської мови для покращання комунікації та взаєморозуміння у Європі й для підтримки поширення мультилінгвізму?

3. Визначення належних практик у мультилінгвальній освіті

Як ми можемо зосередити наші зусилля для підтримки типів ресурсів, напрямків педагогічної підготовки та викладацьких методик, що є найдоречнішими у реаліях мультилінгвального навчання й найбільш відповідають завданням із розвитку плюрилінгвальних репертуарів?

4. Підтримка застосування мов і мовного навчання «поза школою»

Чи ми можемо знайти шляхи встановлення зв'язків між формальним та неформальним навчанням, не обов'язково систематичні (це може мати спонтанний чи ситуаційний характер), але так, щоб останнє стало суттєвою часткою освітнього забезпечення, таким чином залучаючи існуючий лінгвістичний капітал (зокрема, збоку іммігрантських громад), а також компетенції, якими ми наразі досить часто нехтуємо?

5. Надання більшого всесвітньому павутинню

Що можна зробити для впровадження більш широкого застосування всесвітнього павутиння в контексті мультилінгвізму? Підтримувати інтенсивніші транснаціональні зв'язки? Викликати більшу зацікавленість? Розробляти дійсно захопливі матеріали, «реальний контент» для підсилення ентузіазму користувачів?

6. Мережі у великих містах

Як ми можемо краще зрозуміти феномен великого мультилінгвального міста та його вплив на суспільні переміни – поза контекстом конкретної нації чи держави?

Що ми можемо зробити для підтримки більш ефективного налагодження зв'язків і глобального взаєморозуміння?

Звичайно ж є й інші варті обговорення питання, і, як завжди, ми ще напевно стикнемося з труднощами й нагодами, які ми досі не могли б собі і уявити... але це могло б стати добрим початком.

Коментар:

1. Bianco and Slaughter: Second Languages and Australian Schooling ACER, 2009.
2. Коментар, який можна було чути багато разів під час дискусій, що увінчалися створенням Профілю мовної освіти у Вірменії за підтримки Ради Європи.
3. ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_en.pdf
4. Щоб надати мігрантам, європейцям та неєвропейцям, зручний та простий доступ до мов країн, з яких вони походять, аби вони могли зберегти те, що ми називаємо лінгвокультурною гідністю, що, з нашої точки зору, знову ж є потужним антидотом проти будь-яких проявів фанатизму та радикалізму. Відчуття приналежності, у релігійному та лінгвістичному сенсі, є, безсумнівно, одним із найсильніших компонентів ідентичності.
5. Англійська як мова загального спілкування
6. SecondLanguagesandAustralianSchoolingp.4,
7. Ibid

Бібліографічні посилання

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

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

- at Sociolinguistics Symposium 12, University of London Institute of Education, 26–28 March 1998.
14. Butzkamm, W. (1998) Codeswitching in a bilingual history lesson: The mothertongue as a conversational lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1 (2), 81–99.
 15. Camilleri, A. (1996) Language values and identities: Codeswitching in secondary classrooms in Malta. *Linguistics and Education* 8, 85–103.
 16. Canagarajah, S. (1995) Functions of codeswitching in ESL classroom: Socializing bilingualism in Jaffna (Sri Lanka). *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (3), 173–195.
 17. Cleghorn, A. and Rollnick, M. (2002) The role of English in individual and societal development: A view from African classrooms. *TESOL Quarterly* 36 (3), 347–372.
 18. Cook, V. (2001) Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review* 57, 402–423.
 19. Costa, A. (2004) Speech production in bilinguals. In T. Bhatia and W. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 201–223). Malden, MA: Blackwell Publishing.
 20. Dabke, R. (1983) Codeswitching and segmentation in Hartling's *Familienfest*. *Language and Style* 16 (3), 361–373.

БІЛІНГВІЗМ ТА ЗАСВОЄННЯ ДРУГОЇ МОВИ

Йоко Г. Батлер та Кенїї Хакута

ВСТУП

У цій главі звертаємо увагу на перехрещення білінгвізму та засвоєння другої мови, яка, як було доведено, має довге життя та отримала кілька ключових питань у цій сфері. По-перше, ми пропонуємо визначення та головні типології для класифікації індивідуалів-білінгвалів. Потім обговорюємо пов'язані з цим теоретичні, методологічні та прикладні питання. Розкриті теми включають поняття мовного професіоналізму, ефект вікового вибуху в засвоєнні другої мови (L2), взаємодію між L1 та L2 та соціологічно-психологічні аспекти засвоєння L2.

ВИЗНАЧЕННЯ БІЛІНГВІЗМУ

Білінгвалів часто широко визначають як індивідуалів або групи людей, які отримують знання та використовують понад одну мову. Однак білінгвізм є складною психологічною та соціо-культурною лінгвістичною поведінкою і має багатовимірні аспекти. Між дослідниками не існує згоди про білінгвізм. На скільки більше, ніж одну мову, потрібно знати, щоб тебе вважали білінгвалом? Що ми розуміємо під знанням двох мов?

Часто вважають, що білінгвали могли бути визначені як індивідуали, які від народження контролюють дві мови (Блумфілд, 1933, стр. 56). Однак таке жорстке визначення білінгвізму обмежує кількість індивідуалів та груп, які можна класифікувати як білінгвальні без згадки про той факт, що таке визначення ускладнює управління вродженими здібностями.

З одного боку, Хауген (1953) визначав білінгвалів як тих, які вільно володіють однією мовою, але можуть утворювати повні значущі висловлювання іншою мовою (с. 7). Таке визначення дозволяє навіть початківців у вивченні L2 називати білінгвалами. Багато дослідників наводять ще ширше визначення білінгвалів як тих, що мають різні ступені професіоналізму в обох

мовах (напр. Хакута, 1986; Макнамара, 1967; Моханті та Перрего, 1997; Валде та Фігуро, 1994).

Ширші визначення білінгвізму мають перевагу в тому, що вони пов'язані з процесами розвитку у засвоєнні другої мови у спектрі знань про білінгвізм (Хакута, 1986). Гросджін (1999), наприклад, акцентує увагу на щоденному використанні двох мов серед білінгвалів та визначає білінгвалів як тих, що використовують понад дві мови у повсякденні, та домінантних білінгвалів, які отримують знання різних мов, але більше не використовують їх у повсякденні. У цій главі використовуємо ширше визначення білінгвалів, яке відповідає сучасним акцентам серед дослідників-білінгвалів, незважаючи на засвоєння формальних правил мов та комунікативних навичок (Моханті та Перрего, 1997). Такі науковці визначають білінгвалів як індивідуалів або групи.

Автори, які говорять про комунікативні навички з різним ступенем професіоналізму в усних та письмових формах із метою змішуватися з мовцями однією або більше мовами у певному суспільстві. Відповідно, білінгвізм можна визначити як психологічні та соціальні стани білінгвалів або груп людей, що походять від зв'язку через мову, в якій для спілкування використовуються два або більше лінгвістичні коди (включаючи діалекти). Хамерс та Бланк (2000) назвали індивідуальний білінгвізм білінгвальністю та відділили його від соціального білінгвізму. У цій главі зосередимося на індивідуальному білінгвізмі або білінгвальності.

КЛАСИФІКАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ БІЛІНГВАЛІВ

Улюблена діяльність для цієї сфери є намагання класифікувати білінгвалів на різні категорії залежно від лінгвістичних, когнітивних, розвивальних та соціальних вимірів. Кілька головних типологій, які часто з'являються у білінгвальній літературі, узагальнено у таблиці 5.1. Існують багато елементів завдяки складності розуміння білінгвізму. По-перше, треба запам'ятати, що білінгвізм має багато вимірів. Відбиваючи багатовимірність білінгвізму, дос-

лідники запропонували різні класифікації залежно від того, на яких вимірах білінгвізму вони фокусують увагу. Наприклад, відстань між збалансованими та домінантними білінгвалами (або незбалансованими)

(Піл та Ламберт, 1962) основана на взаємодії між професіоналізмом мов, якими володіють білінгвали. Збалансовані білінгвали - це ті, що засвоюють подібні ступені професіоналізму в обох мовах, а домінантні (або незбалансовані) білінгвали - індивідули, чий професіоналізм в одній мові вищий за інші. Складні, складнопідрядні та складносурядні відстані (Вайнрайх, 1953) сфокусовані на вимірах того, як два або більше лінгвістичні коди організуються індивідуалами. У складних білінгвалів є два набори лінгвістичних кодів (напр., «dog» та «perro») зберігаються як одна значуща одиниця, тоді як у скоординованих білінгвалів кожен лінгвістичний код організується окремо у два набори.

Концептуалізація та поступ до професійності в мові.

Гіпотеза Куммінса та незалежні гіпотези.

Семілінгвізм.

Складності з оперуванням та тестуванням складностей.

Невролінгвістичні розбіжності.

Гіпотеза критичної ситуації.

Високий ступінь білінгвальної компетенції не обов'язково збігається з двоїстою ідентичністю значущих одиниць. У складнопідрядних білінгвалів лінгвістичні коди у їх L2 інтерпретуються через L1. Вважають, що в них є два набори лінгвістичного коду, але лише одна значуща одиниця, яка сприймається лише через їх особливості. Білінгвалів також можна поділити на ранніх та пізніх відповідно до віку володіння двома або більше мовами. Інші класифікації можливі залежно від змінних, таких як використання мови та культурної ідентичності. На додаток до цих індивідуальних варіативних складових білінгвалів можна класифікувати на основі різних соціальних варіативних. Згідно з соціальним статусом мови, Фішмен (1977) розрізнявав народних бі-

лінгвалів та елітних білінгвалів. Народні білінгвали - мовні групи меншин, чия мова не має високого статусу у домінантному мовному суспільстві, в якому існують, тоді як елітні білінгвали - ті, що розмовляють домінуючою мовою в певному суспільстві та розмовляють мовою, яка надає їм додаткову цінність у суспільстві.

Класифікація Валдес та Фігаро (1994), згідно з якою білінгвали поділяються на обставинних та виборчих, також основана на вимірах подібних до тих, що були запропоновані Фішменом (1977).

Ламберт (1974) зосередився на тому, як чиясь L2 впливає на чинись L1.

Білінгвали, які можуть удосконалювати їх L2, не втрачаючи професіоналізм L1, що пов'язано з додатковими білінгвалами в той час, як ті, чий L2 приймався або вивчався за рахунок втрати їх L1, що посилався на літературу як субтрактивних білінгвалів. Щоб бути додатковим білінгвалом, обидві мови, які вивчають білінгвальні індивідуали, повинні оцінюватися у суспільстві, в якому вони живуть. Важливо нагадати, що такі виміри часто перетинаються. Можна посперечатися про те, що ті, хто має можливість вивчати дві мови від народження (одночасні білінгвали), мають більший шанс стати збалансованими індивідуалами. Підбиваючи підсумки, білінгвальних індивідуалів можна поділяти на основі різних вимірів як на індивідуальному, так і на соціальному рівні, і, таким чином, їх можна поділяти на різні рівні залежно від того, які білінгвальні характеристики знаходяться у фокусі уваги.

Друга складність полягає в тому, що ці виміри білінгвізму є подовженими, а не тільки категоріально протистоять один одному. Не можна намалювати чіткі кордони між різними типами білінгвалів у цьому вимірі. Наприклад, вимір професіоналізму. Тут може бути широкий спектр комбінацій професіоналізму у двох мовах, як схематично показано в таблиці 5.1. Мало того, такі комбінації можуть бути незалежно розглянуті з точки зору різних аспектів мови. Наприклад, можна слідувати за традиційними чотирма навичками (говоріння, прослуховування, читання та письмо) або використанням іншим шляхів із метою охарактеризувати головні постулати мовного профе-

сіоналізму (наприклад, Бечмен та Палмер, 1996) постулатів реального життя та постулатів мовних інструкцій або Куммінса (1979) головні міжособистісні комунікативні навички та когнітивні/академічні мовні навички). Як було нещодавно зазначено серед другого та третього покоління родин іммігрантів, індивідуали можуть запозичувати дуже високий рівень усного мовлення обома мовами, але мати обмежені навички письма в одній із цих мов.

Концептуально, збалансовані білінгвали можуть бути зосереджені на діагональній лінії, тоді як домінантні (або незбалансовані) можуть бути розташовані будь-де. Навпаки, термін «збалансований білінгвал» часто пов'язаний тільки з тими білінгвалами, що мають рівний високий ступінь професіоналізму в обох мовах. Однак така термінологія не виявляє ступеню професіоналізму; термін «високий професіоналізм» сам по собі часто трактується неправильно. Існує багато питань, які розглядають визначення збалансованих та домінантних білінгвалів як концептуально, так і методологічно. Ці питання, включаючи поняття напівлінгвізму, дискутуються більш детально у наступних розділах цієї частини.

Контекст, у якому мова часто використовується для надання додаткової складності у розумінні білінгвізму: білінгвальне використання мови глибоко входить до контексту. Наприклад, розглянемо ситуацію, в якій білінгвальний індивідуал бере участь у дискусії на занятті зі статистики у коледжі в США. Він може використовувати лише мову інструкції (тут англійську) протягом обговорення. Це може бути через те, що англійська мова - єдина мова, яка є звичайною для усіх учасників, або вона може просто мати вокабуляр, який має достатній розмір, щоб проводити академічну дискусію англійською мовою. В останньому вона може мати дуже лімітовані лінгвістичні джерела в альтернативних мовах у цьому академічному контексті. В іншому разі той самий індивідуал може перемикає код між двома мовами або використовувати одну з мов лише тоді, коли говорить про популярне кіно з його сестрою, яка також є білінгвалом. Коли мати сестер (яка має обмежені навички усної англійської мови) включається в їх бесіду, сестри можуть використовувати лише

ту мову, яку розуміє їх мати. У кожному з цих контекстів індивідуал може обирати між двома мовами залежно від теми дискусії, співбесідників, формального/неформального оточення розмови, психологічних та психічних умов (наприклад, в умовах стресу або збудження) тощо. Іншими словами, контексти визначають не тільки рівні професіоналізму людини в обох мовах кожного домінуючого навику, але вони також визначають розмір, у якому білінгвали можуть обирати між двох мов та розмір, у якому вони можуть вправлятися або провалитися у використанні двох мов окремо. Маркей (1967) назвав ці фактори вибором та переміщенням і передбачив, що вони є достатньо важливими, щоб бути пов'язаними зі ступенем та функцією в описі білінгвізму. Поняття мовного коду Гросджіна, яке він визначив як стан активізації мови білінгвала та процесу утворення мови (1999, с. 136; див. також Гроджін, 2001), контролюється різними контекстуальними чинниками. Згідно з Гросджіна, мовний код також є континуумом, починаючи з монологічного коду до білінгвального коду та існують індивідуальні різниці у здібності серед білінгвалів, коли доходить до зміни їх коду в цьому спектрі. Наприкінці важливо також відзначити, що білінгвальний профіль може змінитися з часом: білінгвізм не є статичним, а динамічним. Індивідуал може втратити усний професіоналізм своєї першої мови, коли починає активно використовувати другу мову. Профіль білінгвального індивідуала, таким чином, постійно змінюється. Можна побачити, що сьогодні білінгвізм є дуже складною та багатовимірною лінгвістичною поведінкою. Зрозумівши усю складність, нам хотілося б зробити акцент на головних витоках білінгвізму та засвоєння другої мови, яке виходить з цих гіпотез. По-перше, повинно бути обговорено питання концептуалізації та доступу до мовного професіоналізму індивідуальними білінгвалами. Потім звертаємося до кількох первинних чинників, що роблять свій внесок до індивідуальних особливостей у набутті професіоналізму серед студентів L2, включаючи: (1) вплив початкового віку засвоєння L2; (2) ефект L1 на вивчення L2; (3) соціо-психологічні чинники, що впливають на вивчення L2.

ВІКОВИЙ ЧИННИК У ЗАСВОЄННІ L2

Зараз звертаємося до намагань пояснити значну варіативність у засвоєнні L2 серед учнів та чинників, які стимулюють цю варіативність, перший з яких є віком студента. Часто вірять, що для того, щоб досягти високого професіоналізму в обох мовах або бути збалансованим білінгвалом, треба почати вивчати L2 у молодому віці. Віковий чинник є одним з найбільш обговорюваних як варіація для пояснення індивідуальних особливостей у засвоєнні L2. Приймаючи до уваги той факт, що засвоєння L1 зазвичай починається одночасно для усіх учнів L1 (з народження), існує величезна варіація щодо того, коли індивідуали починають вчити другу мову. Чи правильно стверджувати, що діти є більш здатні учні, ніж дорослі? Чи потрібно починати вивчати L2 до досягнення визначеного віку, щоб досягнути такого саме професіоналізму в L2, як і в рідній мові? Вивчаючи вплив віку на засвоєння L2, нам потрібно вирішити окремо його вплив на маршрут засвоєння та досягнення подібного ефекту професіоналізму L2. Зважаючи на маршрут засвоєння, чинник віку не здається дуже ефективним. Бейлі, Мадден та Крашен (1974), використовуючи міру білінгвального синтаксису, показали, що їх дорослі студенти, які вивчають L2 (незважаючи на їх попереднє знання L1), засвоїли граматичні морфеми у порядку, подібному до дітей, які вивчали L2, про яких писали Далеї та Барт (1974). Фатман (1975) заявив про подібний результат для 20 граматичних пунктів. Однак ці вчення мають проблеми з методологією та вимірами, а їх результати треба інтерпретувати обережно. Через нестачу гарно спроектованих учень на довгий строк ефект віку на маршрут засвоєння L2, вони не вважаються тими, які можна відносити до цього пункту.

Зважаючи на рівень засвоєння, існують докази того, що дорослі контролюють дітей у засвоєнні L2 (наприклад, Ловенталь та Бал, 1984; Олсон та Самюелс, 1973). Однак Шоу та Хофнагель-Нобель (1978) дістали протилежний висновок, що в типовому неорганізованому засвоєнні L2 (Датч) протягом трьох місяців їх підліткова група (підлітки 12-15-років) показала найшвид-

ший прогрес, за якими йшла група дорослих (15 років і старші), та наприкінці група дітей (віком від 3 до 10 років). Мало того, перевага більш дорослих студентів здавалося відбувалася лише на короткий час. Після 10-місячного вивчення L2 діти наздогнали групу дорослих за більшістю показників. У деяких специфічних доменах було помітно переваги у навчанні дитини (наприклад, Кохрен, 1980; Тахат, Вуд та Ловенталь, 1981), інші знайшли різницю у рівні засвоєння між дітьми та дорослими студентами, які вивчають (наприклад, Славофф та Джонсон, 1995).

Дослідники зосередилися на аспекті віку у засвоєнні другої мови та питанні, чи існує критичний період для засвоєння мови і як цей період може вплинути на SLA, що стала предметом для дебатів. Поняття критичного періоду для засвоєння мови уперше було запропоновано Пенфілдом та Робертсом (1959). Леннберг (1967) пізніше відстоював цей концепт. На основі клінічних даних пацієнтів із мозковими розладами та дітей із синдромом Дауна Леннберг запропонував теорію того, що критичний період починається приблизно у віці одного року і закінчується у пубертатний пертатний період, коли мозок втрачає свою пластичність. Хоч неврологічне дослідження не доводить це, поняття критичного періоду надихнуло багато досліджень. Існує доказ, що свідчить про існування критичного періоду у засвоєнні L1 із даних, отриманих серед дітей (Куртісс, 1977) та глухих дітей, які почали вивчати американську мову знаків (ASL) у різному віці (Ньюпорт, 1990). Кілька цікавих аспектів нічого не значать за даними Ньюпорта. По-перше, різницю було знайдено серед тих, хто почав вивчати ASL у віці 4-6 років так само, як тих, хто став це робити у віці 12 років. По-друге, існували визнані морфосинтетичні домени (наприклад, порядок слів), що не вказували ні на який показник серед груп. Іншими словами, вік першого прориву здавалось уповільнював засвоєння окремих постулатів, але не інших, та вікові ефекти, здається, починаються значно раніше, ніж у пубертатний період. Існує значне розходження поглядів стосовно того, чи можна говорити про цільове засвоєння L2 як те, що залежить від критичного періоду. Різні емпіричні вчення показують, що

існує спад у показниках різних доменів серед більш дорослих учнів другої мови. Цей тренд особливо очевидний у фонологічному засвоєнні. Ця загальна тенденція занепаду у показі сама собою не є питанням дебатів. Однак вона суперечить тому (1), чи можна цей спад пов'язувати із набором біологічних та неврологічних чинників, а саме, з існуванням критичного періоду та (2) чи дійсно можна для більш літніх студентів отримати такий самий професіоналізм у другій мові, як і в рідній. Суперечності виникають частково через розбіжності та інтерпретації критичного періоду. Для того, щоб визнати та описати існування критичного періоду, Хакута (2001) запропонував такі характеристики: (1) потрібно чітко визначити початок та кінець для періоду; (2) повинен бути чітко визначений спад у засвоєнні L2 наприкінці періоду; (3) повинен існувати доказ кількісних розбіжностей між засвоєнням у межах та за межами критичного періоду; та (4) повинна бути стійкість у варіації в межах критичного періоду (с. 195-6). Згідно з Хакути, для того, щоб мати умови для (2), лінійного спаду у показі не є обов'язковим для критичного періоду.

У літературі не існує консенсусу щодо того, коли відбувається початок та закінчення критичного періоду. Дослідники мають кілька теорій щодо закінчення: у віці 5 років (Крашен, 1973); 6 років (Пінкер, 1994); 12 років або пубертатному періоді (Ленненберг, 1967), та 15 років (Джонсон та Ньюпорт, 1989). Мало того, немає чітких пояснень щодо причин для визначення часу для періоду завершення. Дослідники, які підтримують існування критичного періоду в засвоєнні L2 показали значну негативну кореляцію між віком прибуття в країну, де розмовляють кінцевою мовою та показ в обраних. Саме тоді вони сперечаються щодо інших чинників, таких, як тривалість проживання у країні, де спілкуються кінцевою мовою, чинників, що впливають (наприклад, мотивація та відношення), та роки вивчення and L2 перед приїздом не враховуються спадом (Декейзер, 2000; Джонсон та Ньюпорт, 1989; Ояма, 1976; Патковські, 1980). Джонсон та Ньюпорт (1989), наприклад, надали граматичний тест тим, хто вивчає англійську мову, хто приїхав до США у віці 3-39 років та тим, для кого англійська є рідною мовою. Результати пока-

зують, що існує віковий спад у показі між семилітніми та очевидний спад до 15 років. Показ був негативно пов'язаний із віком імміграції серед тих, хто приїхав до США у віці до 15 років. Однак не спостерігалось зв'язку між тими, хто приїхав до США після 17 років; спостерігалися значні індивідуальні розбіжності. Доки ці вчення розглядалися як сильний підтримувальний доказ для існування засвоєння L2, також були помічені обмеження з прикладами, методами, інструментами та статистичним аналізом в існуючих ученнях (наприклад, Біалисток та Хакута, 1994, Джаффс та Херрінгтон, 1995, Келлерман, 1995, Сноу, 1987b).

Інші дослідники передбачали, що чинники, інші за вік, можуть відповідати за альтернативне вивчення L2. Ці дослідники вказували на випадки дорослих груп та індивідуалів, які були здатні успішно засвоювати професіоналізм у L2, як і в рідній (наприклад, Бердсонг, 1992; Бонгаертс, Меннен та Ван дер Слік, 2000; Коппітерс, 1987). Ці успішні індивідуали отримали чіткі інструкції, продемонстрували дуже високий рівень мотивації та отримали постійний та масивний L2 імпульс (Бонгаертс, 1999). Відношення може бути важливим чинником для тих, хто починає вивчати L2 пізніше (Декейзер, 2000). Однак важливо вказати, що поки демонстрація такої дуже успішної L2 може насправді бути подібною до рідної мови, деякі праці можуть мати ледь відчутні відмінності у демонстрації в окремих аспектах між цими успішними учнями L2 та носіями мови (Коппітерс, 1987; Моєр, 1999).

Інші опоненти намагалися надати доказ того, що не існує окремо узятих змін у навчальних результатах для критичного періоду (наприклад, Біалисток та Хакута, 1999; Бердсонг та Моліс, 2001; Батлер, 2000; Флег, 1995, 1999; Флег, Манро та МакКей, 1995; Хакута, Біалисток та Вілі, 2003). Флег, Манро та МакКей (1995) вивчили відносини між ступенем зарубіжного контрасту (порівняно з носіями англійської мови) серед італомовних студентів, які вивчають англійську мову, та їх віком прибуття до Канади. Результати демонструють лінійний спад: не було виявлено переривчастості. Флег (1999) запропонував, що вимоваучнів L2 хворіє не через їх втрату здібності гарно

вимовляти звуки L2, але тому, що між звуками L1 та L2 серед білінгвальних індивідуалів існує своя точність вимови в обох мовах. Подібні докази були представлені в інших ученнях, які демонструють, що ті, хто почав вивчати L2 в дуже ранньому віці, усе ще демонструють деякі відмінності від монологічних носіїв мови (Хальтенштам, 1992).

Хакута, Біалисток та Вілі (2003) протестували велику кількість іммігрантів у США на предмет змін узагальновизнаному критичному віці. Хоч вони продемонстрували спад у самозаявленому професіоналізмі з англійської мови як функції віку іммігрантів, не існувало доказів зміни в спаді або будь-яких категоріальних зсувах. Вони дійшли висновку, що ключова крапка критичного періоду не могла бути знайдена в їх великому та репрезентативному зразку. Коротше кажучи, питання того, чи існує критичний період, повинно мати відповідь. Так, кількість досліджень була обмежена, кількість праць сфокусована на морфо-синтаксичному знанні та вимові студентів, але інші аспекти мови ніколи не вивчалися (Хальтенштам та Абрахамссон). Що робить їх відповідними різниці демонстрації біологічних чинників - це те, що існують інші небіологічні чинники (наприклад, соціо-культурні), які тісно пов'язані з віком. Можна легко уявити, що доросліші та молодші студенти мають різні типи соціо-культурного досвіду, коли йдеться про вивчення L2. Нещодавно деякі роботи проголосили, що небіологічні змінні можуть бути кращими підказками, ніж вік імміграції з однією змінною, яка може означати вік освіти (Флег та Ліу, 2001). Флег, Єні-Комшіан та Ліу (1999) показали, що вік впливає на зникнення показника, якщо студентське навчальне минуле контролювалося.

Чинники освіти, як виявляється, мають найбільш прямий ефект на мовні domains, які пов'язані із академічним оточенням. Накаїма (1998) порівняла те, як читають англійською серед японських дітей, що прибули до Канади у різному віці (перед 3, 6, 7, 9, та 10,12), та перевірили, як довго вони досягають норми серед монологічних англомовних дітей, які були у подібних вікових групах. Треба зазначити, що Накаїма сфокусувала увагу на domain

когнітивного академічного мовного професіоналізму (Каммінс, 1979, 1980, 2000). Вона виявила, що в японських дітей, які прибули до Канади у віці між 7-9 роками (не наймолодша група), зайняло значно менше часу наздогнати групу носіїв мови, які брали участь в експерименті. Було також з'ясовано, що дитяче читання L1 (японською) було гарним показником для показника читання L2 (англійською). Тоді якою мірою L1 бере участь у засвоєнні L2?

ВЗАЄМОДІЯ L1 ТА L2

Інший розглянутий чинник у SLA - це вплив першої мови учнів. Як перші мови учнів впливають на процеси засвоєння ними L2? В останні 50 років дослідники мали різні погляди на роль L1 у SLA. У 1960-ті роки, застосовуючи контрастивний аналіз, було з'ясовано, що L1 мала первинний вплив над засвоєння L2. У період розвитку біхейвіоризму засвоєння мови вважалося формою звички та було зрозуміло, що звички учнів L1 змішувалися зі звичками L2 (Ладо, 1957).

Однак у 1970-ті роки дослідники зайняли повністю протилежну позицію щодо ролі L1: роль L1 у засвоєнні L2 вважалася мінімальною. Аналіз показав, що багато помилок, допущених учнями, міг бути мінімальним. Насправді багато помилок, зроблених студентами, можуть бути пояснені трансформацією L1. Помилки можливо було передбачити контрастивним аналізом. Вчення порядку засвоєння граматичних морфем (Далей та Барт (1974), також вказували, що засвоєння L1 та L2 були дивовижно схожими, незважаючи на попередній досвід L1 вивчаючого другу мову. Інтермова студентів (Селінкер, 1972) вважалася унікальною проміжною системою, в яку занурювався учень протягом засвоєння L2 та відрізнялася від L1.

Відтоді поняття трансферу розширилося, а дослідники прийняли різні підходи щодо трансферу. Лінгвісти-послідовники підходу UG зацікавилися дослідженням того, чи прийнятний UG підхід для тих, хто вивчає другу мову як і те, яка роль L1 змішується із входом до L2 (Вайт, 1996). Інші зацікавилися когнітивними механізмами, через які відбувається перехід. Наприклад, у

моделі змагання дослідники вивчали, як вивчають механізми здобуття інформації L2, що функціонують як частина їх L1 може бути пристосований до інтерпретації речення L2 (Бейтс та МакВінні, 1981; МакВінні та Бейтс, 1989). Домени дослідження не були обмежені до структури мови (наприклад, синтаксису, фонології та лексики), але були розширені до інших складних когнітивних та психологічних доменів, як читання, письмо, комунікативні та метакогнітивні стратегії та прагматика. Нещодавно було зроблено припущення, що студенти перших мов не тільки впливають на їх засвоєння другої мови як такої, але впливають на когнітивні процедури, які застосовані в утворенні другої мови (Кода, 1997).

Трансфер був знайдений як у формальному, так і неформальному контексті, як серед дітей, так і серед дорослих, хоч точний вік та природа трансферу усе же залишаються незрозумілими (Одлін, 1989). Цікаво, що було припущення, що мовна дистанція впливає на рівень засвоєння L2 більше, ніж типи трансферу; докази цього можуть бути помітними, це заперечують у зв'язку з помилками, які роблять учні (Одлін, 1989). Інакше кажучи, якщо хтось вивчає мову, яка дуже відрізняється від L1, вивчення L2 може зайняти більший період порівняно з мовою, яка схожа на L1. Існують докази з тестового вивчення використання моделі натуральної мережі, яка вказує на мовну дистанцію, що сприяє рівню навчання: чим більше дистанція між двома мовами, тим більше часу піде на вивчення. Модель також демонструє взаємозв'язок між дистанцією мови та типом навчання (наприклад, одночасний проти послідовного типу) (Іноуї, 1996).

Шачтер (1983) розширив поняття трансферу з метою включити будь-яке попереднє знання, яке має учень, включаючи тих, хто вивчає L2 та їх бездоганне знання L2. Трансфер посиляється не тільки на негативні впливи на вивчення L2 (втручання), але й на можливі впливи. Трансфер було розглянуто не тільки з L1 до L2, але й з L2 до L1 (наприклад, Верховен, 1991, 1994).

Зобл (1992) також спостерігав, що мультилінгвали були відкритіші, коли справа дійшла до судження неграматичних речень, аніж монолінгвали.

Ті, хто вивчають першу та другу мову, взаємодіють між собою. У результаті перехід більше не вважається ні однонаправленим, ані одновимірним, і деякі автори схиляються до опису такої взаємодії більше як крослінгвістичного втручання, ніж перехід (наприклад, Келлерман та Шервуд-Сміт, 1986; Зобл, 1984). Також помічено, що соціо-культурні контексти значно впливають на шлях, яким відбувається перехід (Одлін, 1989).

Вплив переходу на різні аспекти мовного професіоналізму в академічному контексті привернув до себе значну увагу в літературі, відбиваючи зростаючу зацікавленість про освітні досягнення серед студентів мовних меншин у багатьох країнах. Численні вчення вказували, що академічні навички, розвинуті в L1, пов'язані з тими, які вони мають в L2. Нещодавно, зокрема, зросла кількість учень щодо раннього сприйняття серед білінгвалів, які вказали, що існують взаємозв'язки між різними мовними навичками в L1 та L2. Наприклад, взаємовідносини між L1 та L2 були знайдені у рецептивному знанні вокабуляру (Амбер та Оллер, 1995) та морфологічному знанні (Ханкін-Бхатт та Негі, 1994; Негі Nagy, 1993), сприйнятті слів (Дургунотлу, 1998; Дургунотлу, Негі та Хакін-Бхат, 1993), розуміння слів та читання (Верховен, 1994) та стратегії читання, які використовують в L1 та L2 (наприклад, Калеро-Брекхаїмер та Гоец, 1993; Гарсія, 1998; Джімерез, Гарсія та Пірсон, 1994; Лангер, 1990).

Гіпотеза взаємозалежності Куммінса, яка вказує на той факт, що академічний професіоналізм у L1 та L2 є взаємозалежним, дає теоретичне підґрунтя для розуміння механізму білінгвального професіоналізму в академічному контексті. Цей загальний професіоналізм, що складається з концептуального знання та навичок надає білінгвалам змогу трансформувати академічні навички з однієї мови в іншу. На таку здатність до переходу може вказувати вплив на різні мовні структури та орфографічні системи (наприклад, Верховен, 1994; також див. Кодя, 1994, 1997, для огляду переходу серед дорослих читачів L2).

Теорія Куммінса (1976, 1979) намагалася описати внутрішні механізми, що призводять до індивідуальних особливостей у термінах, позитивних та

негативних внутрішніх послідовностях серед білінгвалів. Оригінальність його proposal полягала в тому, що білінгвальні індивідуали можуть насолоджуватися когнітивними перевагами, якщо вони досягнуть компетенції носія мови удвох мовах. Однак, якщо вони не досягли такої компетенції в жодній з мов, вони можуть впасти у стан семілінгвалізму і не зможуть уникнути негативних наслідків у когнітивному та академічному розвитку. Використання ярликового семілінгвалізму, який уперше був уведений Ханзегардом (1972) та його інтерпретація, призвели до активних дебатів (наприклад, МакСвон, 2000; Мартін-Джонс та Ромаїн, 1986; Паулстон, 1982). Як зазначив Куммінс, термін не має цінності опису або попередження, він є більш повторним твердженням неправильно визначеного поняття обмеженого професіоналізму у двох мовах (2000, с. 104). Як би не використовувався термін та на що б він не посилався, існують насправді академічна демонстрація серед учнів L2 так само, як і серед монологвальних студентів. Ключові питання тут такі (1): якою мірою такі індивідуальні розбіжності в академічному показі серед тих, хто вивчає L2, може бути означено до їх мовного професіоналізму як протиставлення їх здатності управляти академічним content знань та умінь (досягнень); та/або (2) чи краще пояснені індивідуальні варіації в академічному показі якісно різними складовими (іншими словами, окремо для монологвальних студентів та тих, хто вивчає L2).

СОЦІО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ: ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ВІДНОШЕННЯ

Інший набір чинників, що впливає на висновки у засвоєнні L2, - група соціо-психологічних чинників, таких як ідентичність та мотивація, які розвинуті у цьому соціо-культурному контексті навчання. Мовне засвоєння входить до суспільств та культур, мовний розвиток може враховуватися процесом окультурювання. Шляхом пізнання багатьох культурних та етнічних груп та достоїнств, окремі білінгвали можуть розвивати унікальні культурні

та етнолінгвістичні особливості, окремо від монолінгвалів (Хамерс та Бланк, 2000).

Однією з найраніших спроб у цій галузі був Ламберт (1974), який концептуалізував соціокультурні варіації як механізм утворення різних наслідків білінгвізму. У цій моделі відношення учнів та їх мотивації впливають на ступінь мовного засвоєння.

Засвоєння однієї мови і собі впливає на чийось ідентичність. Додатковий білінгвізм можливий, якщо оточення учня має цінність як для L1, так і L2 та дозволяє їм розвивати позитивну ідентичність із культурними/етноетнічними групами. На противагу цьому, якщо суспільство не цінує учнів L1, результатом стане субстративний білінгвізм.

Доки Шуманн (1978) робив акцент на справжній соціальній дистанції між учнями та кінцевою мовою та як культура впливає на процес окультурення, Гіліс та його колеги сперечаються про те, що сприйнятлива соціальна дистанція можлива для засвоєння L2 (наприклад, Гіліс та Барне, 1982).

Велике зусилля було зроблено для відкриття соціально-психологічних механізмів, які підреслюють мовне засвоєння та ідентифікують варіації для успішного засвоєння L2. Багато моделей були запропоновані, включаючи соціо-освітню модель (Гарднер, 1979, 1983, 1985), соціо-контекстуальну модель (Клема, 1980, 1987; Клема та Куїденієр, 1985), модель самовизначення (Нюельс, Клема та Пеллетієр, 1999) та різні емпіричні навчання були замовлені в цьому відношенні. Позитивне відношення головним чином пов'язане з вищим ступенем демонстрації L2. За винятком головних знахідок, результати цих учень є змішаними. Такі змішані результати можуть бути пов'язані з (1) непостійними визначеннями та концептуалізаціями відношення та інших пов'язаних із цим змінних, таких як мотивація та (2) контекстуальні варіації, під якими ці навчання були проведені. Самовідношення варіюється від моделі до моделі та навіть в моделі в окремих випадках. Наприклад, Гарднер (1985) відділив мотивацію від відношення, де мотивація складається з інструментальної та інтегративної мотивації. Інструментальна мотивація зоснована на

функціональних цілях, таких як отримання гарної роботи шляхом вивчення L2, тоді як інтегративна мотивація зоснована на бажанні інтегрувати до цільової мовної групи та культури. Однак у Тремблея та Гарднера (1995) автори включили як інтегративну, так і інструментальну мотивацію у відношенні, а в Гарднера, Тремблея, Масгоре (1997) було включено тільки інтегративну мотивацію як аспект відношення. Відстань між інтегративною та інструментальною мотивацією практично не є великою (Ау, 1988; Оллер, Хадсон та Ліу, 1977). Однак існують дебати з приводу того, які типи мотивації тісно пов'язані з презентацією L2. Доки кілька науковців стверджують, що інтеграційна мотивація є більш позитивною для презентації L2 (наприклад, Гарднер та Ламберт, 1959; Гарднер, Треблей, Масгоре, 1997; Лалонд, Гарднер, 1985), інші сперечаються з приводу більшого ефекту для інструментальної мотивації (наприклад, Хінкель, 1996; Лукмані, 1972; ЛоКастро, 2001). Результати, здається, знаходяться під впливом контекстуальних варіацій, де займає значне місце навчання. Одним із головних обмежень для дослідження є обмежена можливість пояснити звичайне відношення серед змінних. Багато вчень показали, що кореляції між змінними існують, але звичайні відносини серед змінних не повністю зрозумілі. Це був випадок навіть із недавніми намаганнями увести звичайне моделювання Гарднером та його колегами, як вказали самі дослідники (Клемент та Гарднер, 2001; Гарднер, 2000).

Ймовірно, як вважає МакЛауглін (1987), відносини між відношенням та презентацією L2 є двонаправленими: ті, хто має позитивні відношення, можуть досягти більших результатів та вищих досягнень і також зроблять свій внесок до більш позитивного відношення. Додамо, що перспектива, яка розвивається, потребує повнішого інтегрування в такі теорії. To date змішані результати, зважаючи на відносини між віком та відношенням (чи негативно або позитивно корелюються відношення із віком). Ми мало знаємо про механізм того, як студенти формують відношення, як їх відношення можуть змінюватися з часом, як такі відношення можуть сприяти засвоєнню L2 у різних соціо-культурних контекстах. Крукіс та Шмідт (1991) у їх впливовій праці за-

значили, що попередні моделі мотивації в SLA були обмежені до відношень та інших соціальних та психологічних аспектів мовного навчання. Пізніше вони сперечалися, що такі підходи не змогли адекватно вловити концепт мотивації, який зазвичай використовувався вчителями L2. Нещодавно різні мотиваційні моделі були запропоновані на основі перспектив заняття (Дорней, 1994; Вільямс та Барден, 1997). Дорней пізніше намагався incorporate перспективу, що розвивається, в його моделі (підхід, орієнтований на процес) (Дорней, 2000, 2001).

Також зроблено зусилля пояснити механізми засвоєння L2 так само, як і L1, та в ширшому сенсі, в соціо-культурному контексті, як можна побачити з моделі, запропонованої Ландрі та Алларом (1992). Альтернативні методологічні підходи також розглядалися; спостереження за поведінкою на заняттях та інших навчальних осередках у досвід, який може бути інформативним з точки зору методології (наприклад, Бейкер, 1992; Крукс та Шмідт, 1991; МакЛоглін, 1987). Коротко кажучи, вплив соціо-культурних чинників на результати L2 та його механізми ще не повністю був зрозумілим. Результати різних учень, представлених сьогодні, здаються залежними від концептуалізації відношень та мотивації та соціо-культурних контекстів, де здійснюється процес навчання. Більш емпіричні свідчення з різних соціо-культурних контекстів є обов'язковими для того, щоб комфортно пристосуватися до відповідності таких моделей. Утакій країні, як США, існує сильна потреба для асиміляції до англомовного соціального потоку, розбіжності відношення щодо L2 (англійська) серед дітей, що вивчають L2, можуть не мати великого впливу на загальний процес управління L2, тоді як відношення щодо їх L1 та їх власної культури може мати сильніший ефект на їх використання L1 (Хакута та Андреа, 1992). Батлер та Гутієррз (2003) виявили, що білінгвальні школярі четвертого класу Каліфорнії, які мали високий рівень читання другої мови (англійської), схильні вірити, що інші монолінгвальні англомовні друзі мали позитивне відношення щодо їх L1 та їх білінгвальних здібностей (наприклад, їх перемикування коду та навички оперування двома мовами). Батлер та Гутієррз

сперечалися з приводу того, що сприйняття таких учнів щодо віри інших людей таке саме, як і їх власних здібностей та поведінки, які автори додають до клімату навчання, пов'язані з використанням цим учнем в обох мовах та його або її професіоналізмом у цих контекстах.

ВИСНОВОК

У цій главі ми намагалися надати деякі переваги комплексній природі білінгвізму, були розглянуті окремі групи питань, які індивідуально впливають на варіації в процесі здобуття білінгвального професіоналізму у відношенні до SLA. Окремі білінгвали можуть бути класифіковані по-іншому згідно з різним виміром, таким, як відносні відношення між професіоналізмом L1 та L2, віком засвоєння мови та статус окремої мови в суспільстві. Однак такі гіпотези можуть мати лише маленький різновид більшості аспектів білінгвізму. Білінгвізм є дуже динамічним і наслідуює багатовимірні, постійні зміни. Існує кілька складностей у вимірі професіоналізму білінгвальних індивідуалів в обох мовах. Професіоналізм може бути концептуалізований іншим шляхом залежно від того, як хтось наближається до того, що вважається мовою. Відповідно, професіоналізм оцінюється різними аспектами мови. Порівнюючи білінгвальний професіоналізм індивідуала з професіоналізмом монолінгвалів носіїв мови, перехресні мови надають багато викликів.

Дуже важливо зрозуміти, в чому полягає професіоналізм та як мови перетинають одна одну. Така ідентифікація повинна бути зрозумілою з контексту. Помітно зросла зацікавленість серед учителів щодо того, як найкраще вимірювати мовну меншину студентів із їх мовним професіоналізмом в академічному контексті. Без відповідної ідентифікації конструктів для мовного професіоналізму в цьому контексті не можемо розробити контекстуально та культурно відповідні виміри.

Також дуже важливо виявити чинники, які роблять свій внесок в індивідуальну варіацію у вивчення мови. Ця глава зосереджена на трьох із головних чинників, які впливають на засвоєння L2, а саме вік, роль L1 та соціо-психологічні чинники. Очевидно, що на кожний чинник впливають соціо-

культурні контекстуальні умови. Також існує ефект зрілості у вивченні L2. Однак незрозуміло, чи обмежені такі відмінності у презентації біологічними чинниками, що чинник віку тісно пов'язаний з психологічними та соціокультурними чинниками, такими, як навчання.

L1 та L2 також впливають один на одного, а умови для крослінгвістичного впливу залежать від контексту. Те, як суспільство оцінює L1 та L2 білінгвальних індивідуалів, наприклад, впливає на його або її досягнення та підтримку обох мов. З того часу, як мовне засвоєння глибоко пов'язане з соціальним контекстом, розраховуємо на контекст у розумінні варіацій у засвоєнні сприйняття L2, білінгвізм стає дуже важливим. Так, ми повинні тримати в голові той факт, що вивчення другої мови є не суто додатковим знанням і соціо-культурним досвідом. Кожний білінгвальний індивідуал буде розвивати унікальний лінгвістичний, когнітивний та соціо-культурний профіль, що відрізняється від профілю монолінгвальних білінгвалів.

Бібліографічні посилання

1. Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
2. Au, S. (1988). A critical appraisal of Gardner's socio-psychological theory of second language learning. *Language Learning*, 38, 75–100.
3. Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
4. Bailey, N., Madden, C., and Krashen, S. (1974). Is there a "natural sequence" in adult language learning? *Language Learning*, 24, 235–43.
5. Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
6. Bates, E. and MacWhinney, B. (1981). Functionalism and the competition model. In B. MacWhinney and E. Bates (eds.), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*, pp. 3–73. New York: Cambridge University Press.
7. Bates, E. and MacWhinney, B. (1982). Functional approaches to grammar. In E. Wanner and L. Gleitman (eds.), *Language Acquisition: The State Of The Art*. New York: Cambridge University Press.
8. Beebe, L. and Zuengler, J. (1983). Accommodation theory: An explanation for style shifting in second language dialects. In N. Wolfson and E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, pp. 195–213. Rowley, MA: Newbury House.

9. Bialystok, E. (ed.) (1991a). *Language Processing in Bilingual Children*.
10. Yuko G. Butler and Kenji Hakuta Cambridge, UK: Cambridge University Press.
11. Bialystok, E. (1991b). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, pp. 113–40. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
12. Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Bialystok, E. and Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. New York: Basic Books.
14. Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68, 706–55.
15. Birdsong, D. and Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44, 235–49.
16. Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3–49.
17. Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: Allen and Unwin.
18. Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In D. Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
19. Bongaerts, T., Mennen, S., and vander Slik (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica*, 54, 298–308.
20. Brown, G. (1996). Introduction. In G. Brown, K. Malmkjær, and J. Williams (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, pp. 1–8. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
21. Butler, Y. G. (2000). The age effect in second language acquisition: Is it too late to acquire native level competence in a second language after the age of seven? In Y. Oshima-Takane, Y. Shirai, and H. Shirai (eds.), *Studies in Language Sciences*, 1, pp. 159–69.
22. Calero-Breckheimer, A. and Goetz, E. T. (1993). Reading strategies of biliterate children for English and Spanish texts. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 14, 177–204.
23. Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative-language pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, pp. 2–27. London: Longman.
24. Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
25. Chi, M. T. H., Glaser, R. and Farr, M. J. (eds.) (1988). *The Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
26. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

БІЛІНГВАЛЬНЕ МОВНЕ ВИКОРИСТАННЯ: ЗНАННЯ, СПРИЙМАННЯ ТА ВІДТВОРЕННЯ

Пітер Мойскен

ВСТУП

Ця глава описує деякі з недавніх знахідок у домені мовного контакту, звертаючи особливу увагу на трисабдомени мовної системи: морфолого-синтаксисичні, фонологію та лексикон. Я буду розглядати їх у двох кластерах. Перша проблема пов'язана з тим, що саме вважають знахідками в індивідуальних сферах сабдоменів, які вони не були інтегровані в окрему перспективу, розгляньмо окрему модель, яка охоплює ці три сабдомени.

МОРФОСИНТАКСИС

Сьогодні сфери перемикання коду та морфо-синтаксичного втручання організовані як окремі домени надання інформації. Різниця між ними проста: у разі перемикання коду або змішування коду, існує лексичний матеріал із двох мов, що існують у кластері, на додачу до морфо-синтаксичної структури двох мов. Втручання у зміст Вайрайха (1953) взаємного впливу двох мов білінгвалів включає морфо-синтаксичну структуру з двох мов, але лексичний матеріал тільки однієї з них.

Така різниця може бути проілюстрована кількома прикладами. Перший приклад змішання коду це:

(1) A ver, q' aya suya-wa-nki las cuatro-ta.

let' s see, tomorrow wait-1ob-2 four o' clock-AC.

Побачимося, завтра – чекай на мене о четвертій.

(Quechua/Spanish; Urioste, 1964)

(1ob = перша персона об'єкт; 2 = друга персона; AC = акузатив)

Головне висловлювання тут Quechua, і стоїть перед іспанським висловом a ver □ let□ s see; на додачу є іспанський часовий вислів las cuatro □ о четвертій, який включений у нього з маркером акузативу Quechua.

Наступний приклад включає дві тісно пов'язані між собою мови:

(2) Weet je what she is doing?

Чи знаєш ти . . .

(англійську/голландську; Крама та ван Гелдерен, 1984)

Тут речення починається голландською та перемикається на англійську. У разі втручання існує тільки морфо-синтаксичний матеріал з обох мов, але немає лексикону. Типовий приклад втручання також узятий з Quechua та Andean іспанської:

(3) a. De mi mamá en su casa estoy ye-ndo.

GE 1sg.POSS mother LO 3sg.POSS house be.1sg go-ing

Я йду до будинка моєї матері.

(GE = родовий; 1sg = 1 особа однини; POSS = Possessive;

LO = Locative; 3sg = 3 особи однини)

b. Voy a la casa de mi mamá.

c. mama-:-pa wasi-n-ta-n li-ya-:

mother-1sg.POSS-GE house-3sg.POSS-DI-AF go-PR-1sg

(Quechua/іспанська; Cerrón-Palomino, 1972, 155– 6)

(DI = Directional; AF = Affirmative)

Тут (3a) наведено приклад Andean іспанської, що наслідує порядок слів the Quechua, подвійне possessor marking (de mi mama en su casa), та загальний locative (en) проілюстрований на прикладі the Quechua (3c), більше, ніж стандартний порядок слів в іспанській (3b). Однак ані лексикон, ані морфологія Quechua не представлена у (3a).

Наступний приклад представляє данську, якою розмовляє етнічний англомовець, що вивчає цю мову:

(4) a. Morgen ik zal gaan boodschappen doen in de markt.

tomorrow I shall go shopping do in the market

b. Завтра я піду скупитися до ринку.

c. Morgen ga ik boodschappen doen op de markt.

tomorrow go I shopping do on the market

(англійська/голландська)

У (4a) мовець не змінює підмет та дієслово після окремо узятото дієприкметника (голландський зразок проілюстровано у (4c)), перевага тут надається майбутньому, ане теперішньому часу, як в англійському прикладі (4b)), використаний не той прийменник. Знову, однак, немає лексикону або морфології мови втручання.

Перед тим, як продовжити роздуми про відмінності між перемиканням коду і втручанням та характеристикою двох процесів у більших деталях, я повинен зупинитися на кількох методологічних термінологічних аспектах. По-перше, я буду використовувати термін «змішання коду» замість «перемикання коду», бо всі класи перемикання коду у межах речення, навідміну від широкого використання в літературі та більш нейтрального терміна, не роблячи акцент на дійсному механізмі, який тут використовується. Термін «перемикання» є більш специфічним щодо того, що включається, і був представлений із метою мати справу з варіацією між кластерами, реченнями або висловлюваннями.

По-друге, ні термін «змішання коду», ні термін «втручання» не обов'язково передбачають, що це є результат моментального, спонтанного утворення. Обидва можуть бути стабільними зразками у білінгвальних спільнотах. З Майскеном (2002) я не згоден у тому, що існують добре відомі зразки змішання коду, які включають якусь міру стабілізації, які насправді вивчають. Для змішання існує триваліша традиція, що йде корінням до метафори Вайрайха про джерела, що існують на самому дні (1953). Таким чином, межа між втручанням та морфо-синтаксичною зміноюважко змалювати. По-третє, зсув у недавньому використанні від синтаксису до морфо-синтаксису є правильним, що надає зростаючу інформацію, яку багато синтаксичних процесів пов'язують із морфологічними вимірами. Однак це є не дуже дивним терміном і буде використавувати традиційне покриття терміна граматики для морфо-синтаксису.

ВТРУЧАННЯ

Дослідження сфери змішання коду є одним з найбільш активних та цікавих доменів у сфері мовно контрастивних учень. Причина цього полягає в тому, що три підходи пов'язані в ньому: контрастивна лінгвістика, соціолінгвістика та психолінгвістика. Насправді, як зауважила Таборе-Келлер у своєму висновку до роботи зі змішання коду, виданої Мірлоєм та Мойскінем (1995), вчення про змішання кодів передбачає спільний вклад у всі три дисципліни у вигляді вузла Борроміна.

Феномен втручання вивчений набагато менше, й цікаво розглянути, чому це так. Однією з причин може бути те, що його найскладніше вивчати. Якщо розглянути, скажімо, фінський/ англійський мовний контакт, використовуючи натуралістичні дані, набагато легше знайти лексичні запозичення та змішання коду, ніж граматичне втручання просто шляхом пошуку англійських та фінських морфем. Таким чином, граматичне втручання у білінгвальну мову звичайно зараз вивчають. Я буду вважати, що і цю гіпотезу дуже важко підтвердити або спростувати, бо вона також може бути менш частотною, ніж змішання коду білінгвальної мови. Причина для цього полягає у тому, що часто це проходить непоміченим, бо багато випадків втручання будуть моментальними і не будуть потребувати соціолінгвістичного значення, по-своєму змішання коду несе в собі значення, що відрізняється в різних спільнотах. Причина цього, знову ж таки, може бути визначена на Humboldtian scale від внутрішньої форми до äussere форми (зовнішньої форми).

Змішання коду включає в себе вокабуляр, тому його скоріше помітять і він має соціолінгвістичне значення, ніж втручання. Феномени imbued з соціолінгвістичним значенням, своєю чергою, набагато частіше підхоплюються розмовниками і, таким чином, стають частотними у білінгвальному корпусі.

Замість цих можливих відмінностей у частоті та соціолінгвістичному значенні, втручання та змішання коду мають дві спільні риси. По-перше, вони виникають у тих фразах білінгвального контексту, коли мовці опиняються

у білінгвальному режимі (Гросджін, 1995, 2001, глава 2 цього тому), бо обидва покладаються на миттєвий доступ для двох мов. По-друге, вони часто виникають одночасно в одних і тих самих висловлюваннях. Як зазначено Гарднером-Члоросом (1995), у багатьох реченнях зі змішанням коду також відбувається феномен граматичного втручання. Деякі з них спостерігають дійсне змішання коду. Звичайно, існує багато різних ситуацій граматичного втручання, але я буду визначати три зразки: нульові займенники, невимовні елементи.

По-перше, ступінь, до якого нетематичні елементи можуть бути онульовані або означені по-іншому, частотність, з якою вони можуть онулюватися у дійсній мові, може покривати дві сусідні мови. У Флориді варіанти іспанської мови демонструють вищий відсоток, ніж іменникові займенники під впливом англійської (Ліпські, 1996), ніж інші варіанти кариської іспанської. Навпаки, варіанти англійської, креольської в Нікарагуа показують відсутність підметів під впливом іспанської (Холм, 1978; Оніл, 1993), тоді як інші англійські креоли не мають цього. Так само деякі варіанти турецької в Німеччині та Нідерландах показують вищий відсоток іменникових займенників, ніж анатолійська турецька (Пфафф, 1993; Шофелі, 1991). Навпаки, деякі варіанти германської та голландської розмовної мови, яку вживають турки, демонструють більш високий рівень нульових конструкцій із підметом, ніж ті, для кого германська та голландська мова є рідними.

Другий тип втручання - прагматичне стирання складових під впливом іншої мови, де подібні граматичні зразки не мають ніякого особливого граматичного навантаження.

Таким чином, в еквадоріанській іспанській мові додатки та прислівники часто виникають у позиції до (а), коли (б) еквіваленти стандартної латиноамериканської іспанської мови не показують такого у звичайних умовах:

(5) a. Bien has hecho.

Well you have done

Тизробивгарно.

b. (Lo) has hecho bien.

(It) you.have done well.

Тицегарнозробив.

(6) a. La casa estaba barriendo.

the house hewas sweeping

Вінпідмітивдім.

b. Estaba barriendo la casa.

he.was sweeping the house

Вінспавдім.

Ці (а) речення з попередньою складовою зовсім не важливі в стандартних варіантах. Однак там, де вони прагматично виділені, показуючи спеціальний контрастивний акцент на попередній складовій, не є особливочастотними. Однак у деяких інших варіантах, вони не мають прагматичного статусу, особливо серед кечуа-іспанських білінгвалів.

Тут маємо справу з випадком втручання, коли у кечуа немарковане місце додатка та прислівник стоять перед дієсловом. Однак структури в реченнях (а) не прямо змодульовані на граматику кечуа, тоді як присутність лексичного предмета серйозно уповільнює, якщо це не уповільнює, прислівник та додаток, що стоїть попереду (Мойскен, 1982). У кечуа не існує такої складової; класичний порядок слів у реченні SXV. Подібні приклади прагматичного зразка були заявлені в американській англійській мові, що перебуває під впливом ідиш (Принс, 2001); тут немає втручання з ідиш OV зразка, однак можливість східно-германських мов мати неспокосовані елементи у додієслівній позиції.

По-третє, існує перенапряга корелятивних зразків, щоб сформувати відносний зв'язок структури (Еппел та Мойскен, 1987). Раніше опубліковані джерела про кечуа шістнадцятого століття вже надали корелятивні структури типу: Nowyoulive, thatwayyouwilldie. У деяких діалектах, як, наприклад, болівійська кечуа, зараз такий зразок поширений в усіх відносних реченнях, особливо під впливом іспанської мови. Можна знайти нову інтерпретацію пита-

льних слів у ролі сполучників. У монолінгвальній турецькій клазуал підпорядкування супроводжується дієслівними суфіксами, в білінгвальній турецькій мові (під впливом германської) в Німеччині питальні слова у вставних питаннях також функціонують як елементи, що поєднують головне речення та вставне питання (Херкенрах, Каракос та Рейбейн, 2002). Ці три типи втручання мають спільні стилістичні можливості, які зараз вже надмірно використовують у мові, по-своєму це залишається відносно незначним до того, поки вони стають новими фіксованими зразками.

Через відсутність більш тонких типологій феномена втручання важливим завданням для подальшого дослідження є те, що я пропоную поділити цю первинну точку зору на три типи втручання, які насправді призводять до різниці на рівні лінгвістичних різновидів. Я вважаю, що є невелика різниця в індивідуальному білінгвальному утворенні (Дассіас, 2001; Санз та Бевер, 2001), але багато з індивідуальних зразків ніколи не стануть зразками справжнього використання мови на рівні групи.

ЗМІШАННЯ КОДУ

Зараз я підійшов до набагато краще вивченого визначення змішання коду. Ніж давати повний опис працям зі змішання коду, я опишу кілька останніх розробок у цій сфері. У цьому описі увагу буде приділено граматичним аспектам змішання коду, хоч деяку увагу буде приділено також аспектам розгляду соціолінгвістики та психолоінгвістики. Перше питання таке: де ми знаходимося зараз у сфері вивчення змішання коду? Що саме знаємо? З порівняльного метааналізу знахідок у різних білінгвальних оточеннях можна виділити кілька емпіричних узагальнень про змішання коду. По-перше, в усіх білінгвальних спільнотах мовці можуть обрати між замальовками мови у різних мовах, предмет до особливих прагматичних умов (Мойскен, 2000). Складність та відношення між цими замальовками мови є предметом, до якого складається ієрархія:

(7) окремі речення<скоординовані частини речення<прислівникові частини речення<прислівникові фрази <аргументи, які не відносяться до цього міста< . . .

Те, що має на увазі ієрархія, є в білінгвальній спільноті: мовці вмикають між двома пов'язаними та відповідними частинами речення або між прислівниковою частиною та головним реченням (як це часто буває), також будуть випадки справжнього змішування речень (між реченнями). Однак вибір між меншими частинами, такими, як відокремлені елементи, будуть менш частотними.

Така ієрархія (7) може бути інтерпретована як спроба дистрибуції мови або частотність межах певної мови.

Для будь-якої мови, якщо запозичена категорія є високою за ієрархією (наприклад, вправо у (7)) знаходяться категорії нижчі за ієрархією; частотність для будь-якої мови, категорії, нижчі в ієрархії (наприклад, наліво у (7)) будуть з'являтися частіше, аніж категорії, вищі за ієрархією.

У подальшому в білінгвальних спільнотах деякі мовці можуть вставляти елементи з мови А у висловлювання в мові В, що стало предметом для розгляду нормативності і стилю та три граматично визначені ієрархії (Мойскен, 2000). Нормативно керована мова головним чином включає відносно пористичну позу, що призводить до меншої кількості вставок. Стилiстичні роздуми можуть призвести до більшої кількості вставок у формальні стилі, наприклад, із престижних мов або неформальних стилів, до яких входять непрестижні мови. Три споріднені граматичні ієрархії (з елементами управо на вежах найважче вставити):

(8) а. категорія: іменники <прикметники<прислівники< дієслова<додаткові місця<сполучники< . . .

б. складність: основи<складні< фіксовані фрази <прислівник + комбінації з головним словом <численні ідіоми< . . .

с. морфологія: номінальна множина<дієприкметникові закінчення<дериваційна морфологія< . . .

Таким чином, мовець, що вставляє прикметники, буде також вставляти іменники; головна частина з показником + головні сполучення (Сенкофф, Поплак Ванніараян, 1990), буде також мати внутрішні основи слів та складних речень; більшість випадків включають номінальні множинні елементи.

По-третє, змішання пов'язаних між собою кодів (діалектів, стилів) виявляє досить багато різних правил або нечітких граматично визначених тенденцій. Цей тип змішання був висвітлений Мойскеном (2000). Це не отримало загальної уваги у дослідницькій літературі, бо це не було систематично відділено від варіації Лабова (Лабов, 1972). Якщо говорити про ієрархії, тут домінантна включає спорідненість:

(9) різні стилі однієї й тієї жваріативності < близько пов'язаних варіативностей або діалектів < близько пов'язаних окремих мов < дуже схожих варіантів близьких мов < дуже схожих варіантів непов'язаних між собою мов.

Так, сукупної лексикалізації практично неможливо уникнути, коли різні стилі одного і того ж варіанта є включеними, але не такими частотними, коли схожі варіанти неспоріднених мов включаються.

Більшість записаних зразків білінгвальної мови можна охарактеризувати трьома головними типами змішання коду з феноменами низькими в їх ієрархії у (7), (8) та (9) як найчастотнішими. Однак у деяких випадках виникає складне змішання, яке включає феномени високі у трьох ієрархіях:

(10) а. вибір: маленькі частини перемикаються

б. додавання: різні категорії, включаючи функціональні слова, вставлені; складні; вставлені морфологічно складні елементи

с. рівна лексикалізація: неправильні зразки, включаючи неспоріднені мови

Таким чином, кілька білінгвальних даних вказують на дуже складне змішання:

(11) іспанська/англійська в Нью-Йорку (Поплак, 1980, 2001)

Китайська/Malay/англійська у Сингапурі (Локе Кіт-Кен, 1991)

Moluccan Malay/голландська у Нідерландах (Huwaë, 1992)

Sranan/голландська у Нідерландах (Болле, 1994)

Англійська/германська/голландська в Австралії (Клин, 1987)

Кілька лінгвістичних чинників можуть бути у подальшому підвержені складним змішанням, як у (12):

- (12) а. лінійна еквівалентність мов, що включені
- б. категоріальна еквівалентність мов, що включені
- с. проста або відсутня інфлекційна морфологія
- д. лексична простота або cognate статус

Лінійний категоріальний морфологічний лексикон + ± + -

MoluccanMalay/голландська ± ± ± -

Sranan/голландська ± ± ± ±

Англійська/германська/голландська ± + - +

Структурні чинники надають умови, за яких складне змішання стає не обов'язковим, але це не перебільшення tostate, що різні нелінгвістичні чинники є однаково необхідними для виникнення складного змішання:

(13) Компетенція: складне змішання включає високу білінгвальну компетенцію. Кілька досліджень (Нортієр, 1990; Поплак, 1980) показали, що для різних типів білінгвалів, включених у змішання коду, складне змішання є більше характеристикою мовців із високим ступенем компетенції в обох мовах.

(14) Мовний режим (Гросджін, 2001, глава 2 цієї роботи): Серед даних, проаналізованих з урахуванням цього (Бакус, 1996), складне змішання не випадково поширене у білінгвальній розмові, але clustered в секції білінгвальних взаємозмін.

Такий результат потребує вивчення на основі дистрибуції перемикань у білінгвальному корпусі. Ця інформація не є доступною для більшості друкованих праць.

(15) Нормативність: складне змішання є практично частотним, коли монолінгвальні норми були послаблені та те, що на самому дні, виходить назовні.

Ми повинні допомагати тим, хто бажає зберегти свою лінгвістичну спадщину, але не маємо жодного права засуджувати тих, хто не хоче цього робити.

Бібліографічні посилання

1. Alter, Stephen G. 1999, *Darwinism and the Linguistic Image: Language Race and Natural Theology in the Nineteenth Century*, Baltimore/London, Johns Hopkins University Press.
2. Balibar, Renée and Laporte, Dominique 1974, *Le français national, politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Paris, Hachette.
3. Branson, Amy 1996, *Caucus leader says Ebonics debate overshadows real problems facing poor Blacks* in LEGI-SLATE News Service, December 31.
4. Calvet, Louis-Jean 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
5. Desmet, Piet 1996, *La linguistique naturaliste en France (1867–1922): Nature, origine et évolution du langage (= Orbis/Supplementa: Monographies publiées par le Centre international de Dialectologie générale 6)*, Leuven/Paris, Peeters.
6. de Swaan, Abram 1993, 'The evolving European language system: A theory of communication potential and language competition,' *International Political Science Review* 14: 241–255.
7. Duron, Jacques 1963, *Langue française, langue humaine*, Paris, Larousse.
8. Graddol, David 1997, *The Future of English*, London, The British Council.
9. Gutiérrez, David G. 1998, 'Ethnic Mexicans and the transformation of 'American' social space: Reflections on recent history,' in Marcelo M. Suárez-Orozco (ed.), *Crossings. Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*, Cambridge, MA, David Rockefeller Centre for Latin American Studies, Harvard University, pp. 308–335.
10. Hale, Ken 1998, 'On endangered languages and the importance of linguistic diversity,' in Lenore A. Grenoble and Lindsay J. Whaley (eds.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 192–216.
11. Haugen, E.I. 1972, *The Ecology of Language*, Stanford, CA, Stanford University Press.
12. Haut Conseil de la Francophonie 1998, *Etat de la francophonie dans le monde: Rapport 1997–1998*. Paris, La documentation française.
13. Honey, John 1997, *Language is Power: The Story of Standard English and its Enemies*, London/Boston, Faber and Faber.
14. Karttunen, Frances and Crosby, Alfred W. 1995, 'Language death, language genesis, and world history,' *Journal of World History* 6: 157–174.
15. Krauss, Michael 1992, 'The World's Languages in Crisis,' *Language* 68: 4–10.
16. Lalanne-Berdouticq, Philippe 1979, *Appel aux francophones: Pour le français, langue d'Europe*, Paris, La pensée universelle.
17. Lavenir de Buffon, Hervé 1999, 'Charte olympique et langue française,' *Défense de la Langue Française* 192: 12–13.
18. Luebke, Frederick C. 1980, 'Legal Restrictions on Foreign Languages in the Great Plains States, 1917–1923,' in Paul Schach (ed.), *Languages in Conflict*:

- Linguistic Acculturation on the Great Plains, Lincoln, NE, University of Nebraska Press, pp. 1–19.
19. Mufwene, Salikoko 1998, 'The ecology of language: New imperatives in linguistics curricula,' *Studies in the Linguistic Sciences* 28: 135–145.
 20. Mühlhäusler, Peter 1996, *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*, London, Routledge.
 21. Nerlich, Brigitte 1990, *Change in Language*: Whitney, Bréal and Wegener, London/New York, Routledge.
 22. Phillipson, Robert and Skutnabb-Kangas, Tove 1996, 'English Only Worldwide or Language Ecology?,' *TESOL Quarterly* 30: 429–452.
 23. Picone, Michael D. 1996, *Anglicisms, Neologisms and Dynamic French*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
 24. Söll, Ludwig 1968, 'Shampooing und die Integration des Suffixes -ing,' in Helmut Stimm and Julium Wilhelm (eds.), *Verba et vocabula: Ernst Gamillscheg zum 80. Geburtstag*, Munich, Wilhelm Fink Verlag, pp. 565–578.
 25. Spence, Nicol 1991, 'Les mots français en -ING,' *Le français moderne* 59: 188–213.

ЛАБОРАТОРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ І ПАРАДИГМИ: СЛОВА, ЗВУКИ ТА РЕЧЕННЯ

Джудіт Ф. Кролл, Чін Герфен, Паола Е. Дуссіас

ВСТУП

За останні 10-15 років значно зросла кількість праць, у яких застосовується психолінгвістичний або когнітивний підхід до білінгвізму. Хоча вивчення наявності «критичного періоду» для засвоєння другої мови має довгу історію, лише нещодавно когнітивісти почали вважати білінгвізм нормальним явищем для більшості світового населення. Через те що когнітивна наука націлена на ідентифікацію універсальних властивостей думки, явище білінгвізму в цілому стало предметом вивчення, а не окремим випадком. Дослідники займаються визначенням зв'язку між когнітивними системами та встановлюють, який вплив на них має білінгвізм. У той же час розробка лабораторних інструментів для аналізу мовної продуктивності та її нейрокогнітивної основи уможливила новий експериментальний підхід до білінгвізму, ведуться дослідження когнітивної обробки та функції мозку, а також застосовується лінгвістичний підхід, що є традиційним для білінгвального дослідження.

Що ж нового ми можемо дізнатися про когніцію від білінгвів? І що може когнітивний підхід допомогти нам дізнатися про білінгвізм? У представленій праці ми покажемо деякі лабораторні дослідження і парадигми, які традиційно застосовується в експериментальному вивченні білінгвізму. Методи, що ми проаналізуємо, використовувалися для того, щоб дізнатися, як саме людина-білінгв може зберігати дві мови у своєму мозку. Якщо б дві мови були абсолютно незалежними, то це питання не було б настільки актуальним. Однак, як ми побачимо далі, є багато свідчень про те, що білінгв – це не два монолінгви в одній свідомості (Grosjean, 1989). Більше того, нещодавнє експериментальне дослідження свідчить про те, що дві мови білінгва взаємодіють між собою. Ця взаємодія впливає на те, як білінгви розуміють усне і писемне мовлення кожної мови, як можна спілкуватися без іноземного акце-

нту і яким чином можна розуміти і будувати речення, якщо граматики двох мов є схожою і дві мови в чомусь є схожими і дещо різняться. Варто зазначити, що помічена взаємодія стосується не лише другої мови, але й також є характерною для рідної мови. Ці методи, які були направлені на вивчення процесу мовної обробки білінгвами, застосовувалися для виявлення різноманітності цієї взаємодії та проблем, що постають внаслідок своєрідності мовної структури. На перший погляд може здаватися, що наявність двох мовних систем може бути важкою для мозку, однак нещодавні дослідження доводять зовсім зворотне і сприяють розвитку мозку (Mechelli, Crinion, Noppeney, et al., 2004).

У представлений праці ми розглянемо три основні галузі дослідження експериментальної психолінгвістики. У підрозділі 2 показано, як білінгви розрізняють слова в процесі усного та писемного мовлення і як вони самі застосовують слова у своєму мовленні. У підрозділі 3 досліджується процес мовлення, а також, як білінгви «обробляють» мовні звуки, коли їхчують або вимовляють. У підрозділі 4 розглянуто структуру речення для того, щоб зрозуміти, який вплив має наявність двох мов на граматичні структури. Кожен із цих аспектів представлено коротко, але продемонстровано логіку експериментального підходу.

2. СЛОВА

Коли людина-білінгв чує, читає або вимовляє слово однією з двох мов, якими вона володіє, чи активізується друга мова? Існує чимало праць, у яких досліджується, чи існує зв'язок між словниковими складами двох мов у мозку людини-білінгва або ж вони є незалежними. Коротко кажучи, більшість досліджень свідчить про те, що в процесі навіть монолінгвального мовлення, обидві мови активізуються паралельно.

Яким чином можна довести, що дві мови активізуються паралельно? Для ілюстрації цього ми звернемося до трьох парадигм: (1) візуальний лексичний вибір; (2) відстеження очима та (3) тест Струпа «малюнок-слово». Ці

парадигми сприяли вивченню візуального сприйняття слова, усному розпізнаванню слова та вимові слова в процесі мовлення.

Візуальний лексичний вибір

У цьому підході на екрані комп'ютера представлено набір букв, учасник має визначити, чи це є словом. Учасник має натиснути кнопку «так», якщо набір літер є словом, і кнопку «ні», якщо не є словом; при цьому відстежується швидкість і точність його рішення. Коли набір літер є словом, воно може бути загальноприйнятим та знайомим (наприклад, слово *cat*) або може бути рідкісним (наприклад, слово *obtuse*). Це може бути слово, яке зовні схоже на багато інших слів (наприклад, слово *cats* схоже на *hat*, *mat*, *rat* тощо), може бути легким (*cat*) або важким (*obtuse*) для розпізнавання. Коли набір літер не є справжнім словом, воно зазвичай «схоже» на слово, тому що його можна вимовити і воно відповідає нормам написання (наприклад, *blart*). Застосування таких хибних слів, які схожі на наявні, доводить те, що учасник не може спиратися лише на норми фонології і написання для того, щоб зробити свій лексичний вибір. Це завдання дуже часто застосовується у психолінгвістичних дослідженнях (Balota, 1994).

Метою більшості білінгвальних досліджень є виявити схожість, яка наявна в орфографії або фонології двох мов. Наприклад, у таких мовах, як нідерландська і англійська, є чимало слів, які дуже схожі в написанні. Такі слова називають спорідненими і вони дають змогу визначити, чи може білінгв вдаватися до монолінгвізму в процесі лексичного вибору. У нідерландській і англійській мовах слова *bedihotele* спорідненими, тому що вони мають однакове написання в обох мовах. Інші споріднені слова (наприклад, нідерландське *tomaat* і англійське *tomato*) є схожими, але не ідентичними. Якщо білінгв може розпізнати слово в одній мові, не звертаючись до іншої, тоді його мовний вибір є однозначним. Результати великої кількості експериментів показали, що білінгви швидше визначають, що набір літер є справжнім словом, коли це слово є спорідненим.

В іншому схожому експерименті застосовуються інтерлінгвальні омографи, або слова, які мають однакове написання та/або вимову, але різне значення у двох мовах. Наприклад, в нідерландській мові слово *room* означає *cream*(вершки). Якщо людина-білінгв (яка володіє англійською і нідерландською мовами) може «відключити» свою нідерландську мову, коли читає англійською мовою, тоді вона вважатиме, що слово *room* є суто англійським і не має жодних стосунків до нідерландської. Альтернативне значення цього слова не буде взято до уваги. Однак результати експериментів показують, що певний вплив все-таки існує (Von Studnitz & Green, 2002). Коли людина робить свій лексичний вибір у другій мові (M2), спостерігається ненавмисне «втручання» першої мови (M1).

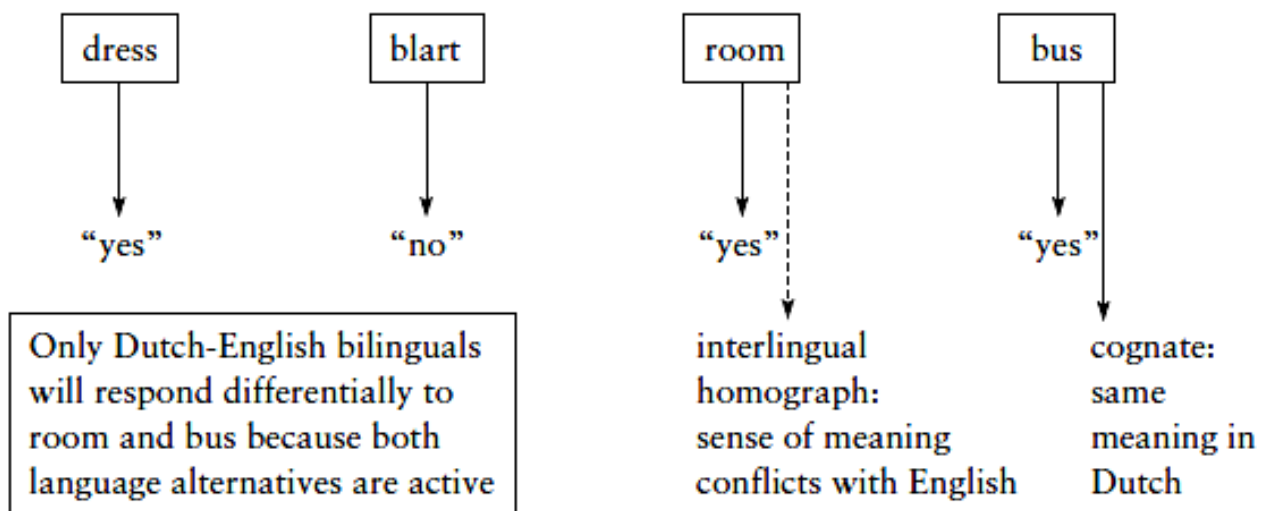


Схема 1. Ілюстрація завдання на лексичний вибір

Цей підхід підлягає критиці: обидві мови в мозку білінгва є активними вже за тієї умови, що вивчають їхню білінгвальну здатність. Деякі дослідники (Grosjean 2001) вважають, що коли білінгви знаходяться у своєму «білінгвальному режимі» і обидві мови певною мірою активні, обов’язково буде спостерігатися певна взаємодія цих двох мов. Чимало досліджень були направлені на те, щоб спростити це, вселивши учасникам думку про те, що вони знаходяться в «монолінгвальному режимі». Наприклад, проводився експе-

римент (van Hell and Dijkstra, (2002), у якому брали участь студенти одного з нідерландських університетів. Деякі лексичні одиниці були спорідненими словами в нідерландській й англійській або нідерландській і французькій мовах, про що учасникам не сказали. Цей експеримент показав, що учасникам було набагато легше впізнати споріднені слова, коли англійських і французьких лексичних одиниць не було, а були дані чіткі інструкції, що лише нідерландські слова наявні в тесті. Результати є дуже показовими, тому що нідерландська є рідною і домінуючою мовою учасників-білінгвів. Незважаючи на те, що може здаватися: M1 є незалежною – певний вплив M2 і M3 все-таки спостерігався.

Відстеження очима

Спостереження за рухами очей людини під час читання наочно представленого тексту направлене на дослідження процесів, що супроводжують читання. Недавні дослідження впізнавання слів під час усного мовлення також зверталися до відстеження рухів очей, коли слухач чув слово, одночасно дивлячись на об'єкти, чийі назви дещо фонологічно схожі на слово, що вимовляється. Ця парадигма, яка на початковому етапі розроблялася в галузі розпізнавання усного мовлення для відстеження механізмів лексичного вибору, була розширена до вивчення паралельної активізації лексичного складу обох мов у мозку білінгва, коли вони чують слово в одній мові (Ju & Luce, 2004).

У цьому завданні учасник, вдягнувши відстежувач очей, сидить перед екраном, на якому відображені чотири об'єкти. Людина має сфокусувати свою увагу на центральній точці екрану, доки вона не почує правильне слово. У комп'ютеризованій версії цього завдання людина має клікнути по картинці, яка відповідає вимовленому слову. Ключовим аспектом цього завдання є наявність об'єктів, чийі назви схожі у двох мовах, якими володіє білінгв. Було проведено експеримент із використанням матеріалів з іспанської та англійської мов. Експериментальним словом було *playa* (іспанською –

пляж). Однак схожість цього слова на англійське *pliers* дещо ускладнила завдання.

Таке завдання дозволяє простежити, як рухи очей взаємопов'язані з природою лексичної інформації, коли людина чує слово. Процес розпізнавання усного мовлення можна, звісно, вивчати і в аудиторних умовах.

Eye tracking: Click on the picture of “playa” (beach in Spanish)

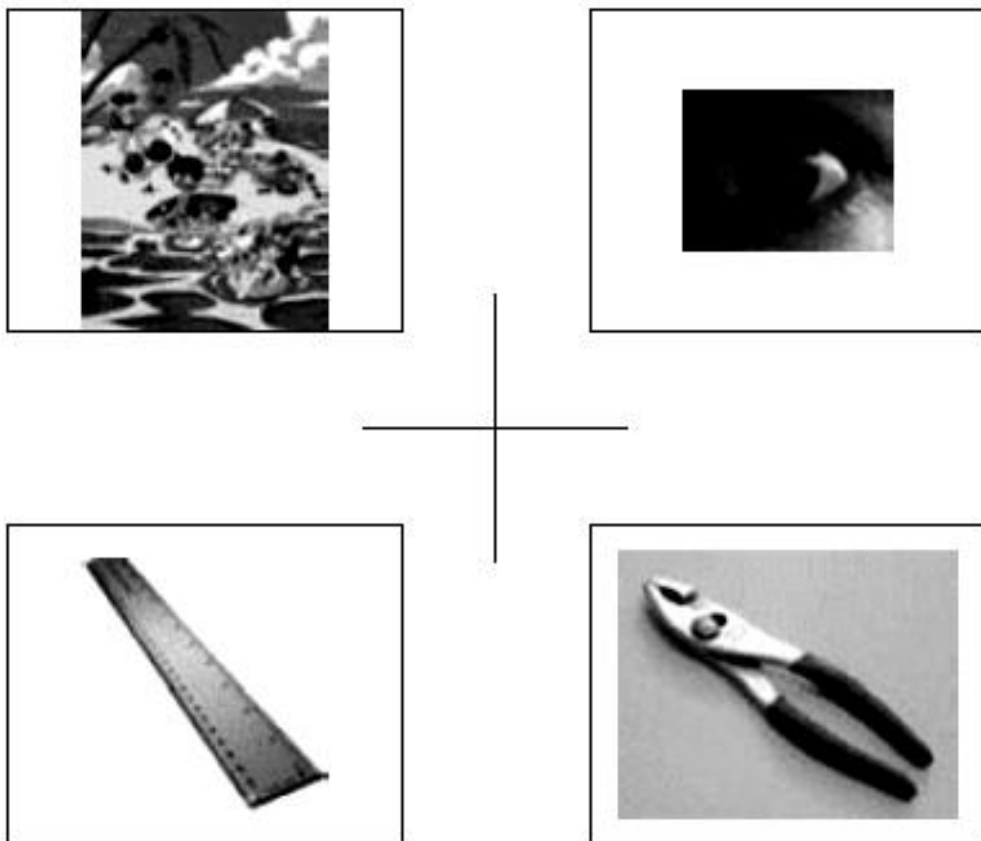


Схема 2. Ілюстрація завдання на відстеження рухів очей

Тест Струпа «малюнок-слово»

За допомогою останнього прикладу ми продемонструємо, як саме досліджувався процес лексичної обробки під час того, як білінгви будують свої висловлювання для того, щоб вимовити одне слово однією з їхніх двох мов. Процес мовної репродукції досліджувався набагато менше, ніж процес розуміння, що частково пояснюється складністю розробити такі завдання, які б

мотивували мовців відтворювати уніфіковані висловлювання. Внаслідок цього більшість праць, що вивчали мовну репродукцію, базувалися на даних, отриманих від вивчення найчастіших мовних помилок. Незважаючи на те, що аналіз помилок надає багато інформації про складнощі, пов'язані з мовним плануванням, вони не надають даних про те, як саме «розгортається» це мовне планування при правильному мовленні. Рішення цієї проблеми полягало в розробці завдань, які одночасно ускладнюють процес побудови висловлювання і надають інформацію про те, що йому передуює.

Тест Струпа «малюнок-слово» часто застосовується в дослідженнях процесу монологічної і білінгвальної мовної репродукції для вивчення самого процесу мовного планування і його альтернативних моделей. Це завдання є різновидом тесту Струпа з називання кольорових слів (Stroop, 1935). В оригінальному тесті учасники мали назвати колір, яким було надруковане слово (наприклад, слово *синій*, надруковане червоним кольором). У завданні «малюнок-слово» показано малюнок, і учасник має якнайшвидше назвати його назву. На якомусь етапі показу картинки візуально або усно представлене відволікаюче слово. Учасник має його ігнорувати і називати малюнок. Це дає можливість відстежити швидкість процесу мовного планування.

Ефект відволікання в тесті «малюнок-слово» дозволяє говорити про те, що фонологію усного висловлювання можна закодувати лише після визначення значення висловлювання. Дебати у цій галузі дослідження сконцентровані на визначенні того, чи є послідовність *значення-фонологія* суворою в процесі мовного планування, і з цим питанням пов'язано чимало праць (Levelt, Roelofs, & Meyer, 1999).

Так само, як і у вивченні процесу білінгвального розпізнавання слів, питання у вивченні процесу білінгвальної репродукції слів пов'язано з активізацією альтернатив у другій мові під час планування висловлювання. На відміну від розпізнавання слова, репродукція є процесом, який «запускається» певною концептуальною подією (наприклад, *малюнок, який треба назвати; слово, яке треба перекласти; абстрактна ідея, яку треба виразити*), тому

може здаватися, що в процесі концептуалізації необхідного висловлювання активізується лише мова, якою воно вимовлятиметься. Результати експериментів вказують на те, що слова з обох мов білінгва є активними хоча б на рівні абстрактних лексичних репрезентацій.

Яким саме чином тест Струпа «малюнок-слово» може продемонструвати активність інших мов людини-білінгва тоді, коли вона має намір розмовляти лише однією мовою? У різних дослідженнях відволікаюче слово було різними мовами, так само, як і відрізнялась мова, якою треба було назвати малюнок.

Picture-word Stroop task: name the picture, ignore the distractor

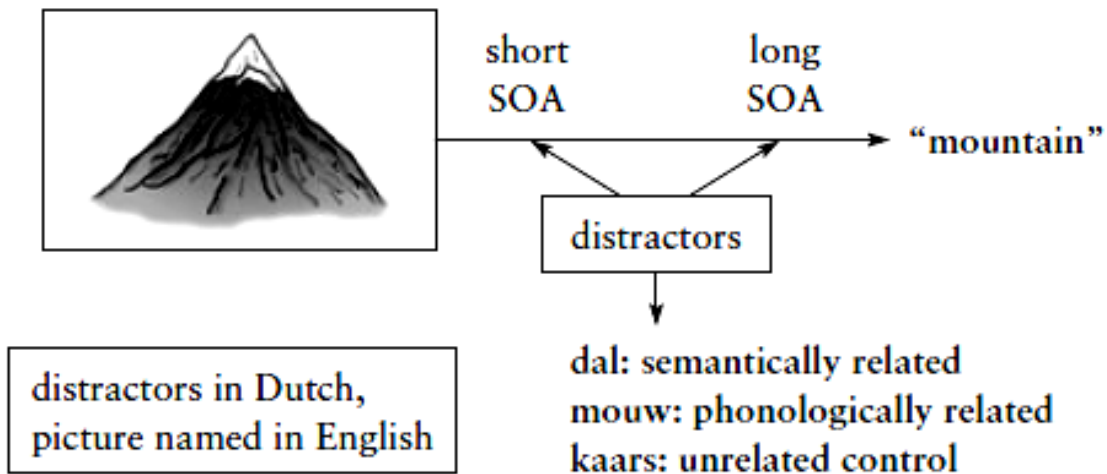


Схема 3. Ілюстрація тесту Струпа «малюнок-слово»

Приклад такого завдання представлено у Схемі 3. У цьому випадку людину-білінгва (нідерландська/англійська мови) просять назвати малюнок, на якому представлено гору англійською мовою (англійською *mountain*). Відволікаюче слово з'являється або одночасно з малюнком, або трохи раніше/пізніше. Інтервал між представленням малюнку і відволікаючим словом називається *SOA* – *stimulus onset asynchrony* (рівномірність моментів подачі стимулів). У цьому прикладі відволікаючим є слово *dal* нідерландською мовою, що означає *долина*, яке семантично споріднене зі словом, яке треба на-

звати. Порівнюючи час, який потрібен білінгву, щоб розпізнати слово *dal*, або слово *toiw*, яке звучить як перший склад слова *mountain*, або слова *kaars*, що означає *свічка*, можна визначити, яка саме інформація активізується у будь-який момент часу перед тим, як називається правильне слово – *mountain*(гора). Виявлення того, що слова неціольової мови також є відволікаючими, вказує на те, що альтернативні слова паралельно активізуються в обох мовах.

3. ЗВУКИ

Ключовим питанням білінгвальної фонології є питання про те, як вимовляються та сприймаються фонетичні категорії мови M2. Більша частина досліджень сконцентрована на пізніх білінгвах, тобто білінгвах, які вивчали другу мову в підлітковому віці і прожили тривалий час в оточенні мови M2. Відомо, що мовці M2 часто відрізняються від корінних мовців вимовою і сприйняттям фонетичних категорій. Для дослідника питання фонології і фонетики білінгвізму є плодотворною базою для вивчення гіпотез про критичний період засвоєння мови, про розвиток мозку в процесі засвоєння мови M2, про складнощі, які постають перед людиною у процесі вивчення мови M2, що спричинені фонологічною системою мови M1.

Вимова

Завдання, пов'язані з вимовою, часто застосовуються для оцінки мови білінгва в різних теоретичних аспектах. У більшості завдань учасники мають прочитати вголос фрази (Moyer, 1999), окремі слова (Flege & Eefting, 1987; Moyer, 1999) або цілі абзаци (Moyer, 1999). Все це записується для подальшого аналізу. Деякі тести включають у себе ще завдання на повторення, коли учасник має повторити слово, яке вимовляє корінний мовець, ввідразу або з певною затримкою. Іншим різновидом таких тестів є мовлення за природніх умов, коли учасники мають, наприклад, розповісти про своє життя (Moyer, 1999). Отримані дані підлягають двом типам аналізу в залежності від цілей

дослідження. Перший тип – акустичний аналіз вимови білінгва і порівняння отриманих результатів із нормами корінних мовців. При другому типі аналізу корінні мовці мають оцінити вимову учасників.

Сприйняття

Як і при вимові, сприйняття фонетичних категорій мови M2 часто відрізняється від сприйняття цих категорій корінними мовцями. Хоча теоретичні моделі відрізняються специфікою своїх підходів до вивчення цієї проблеми, існує спільна думка про те, що на сприйняття мови M2 впливає знання фонологічної системи мови M1. Чимало досліджень вказують на те, що при засвоєнні фонологічної системи мови M2 людина асоціює її зі своєю мовою M1.

Образність

Недавні досягнення в техніках образності дали змогу розглядати проблеми, поставлені вище, з дещо іншої точки зору. Детальний огляд знаходиться поза межами нашого дослідження, але ми продемонструємо дослідження (Winkler, Kujala, Tiitinen, et al.'s 1999), виконане в межах підходу *ERP – event-related potentials* (обумовлений подіями потенціал), що направлено на вивчення фонетичної категорії сприйняття у корінних мовців, а також некорінних мовців, які мають високий/невисокий рівень мови M2 (у цьому випадку – фінської). Підхід ERP є функційним підходом, що включає в себе сканування мозку та є неінвазійним методом визначення активності мозку під час когнітивної обробки. За допомогою електродів вимірюється когнітивна активність у вигляді електроенцефалограми. Обумовлений подіями потенціал розраховується як середній показник активності мозку за умов наявності певних стимулів.

4. РЕЧЕННЯ

Коли ми намагаємося зрозуміти речення нашою другою мовою, ми часто не впевнені, як саме люди або предмети, про які йде мова, пов'язані між

собою. Це спричинене тим, коли наші очі рухаються зліва направо, читаючи надрукований текст, інформація, яка може допомогти виявити цей взаємозв'язок, ще недоступна. Іншими словами, треба почекати.

Що ж саме робить людина, яка читає мовою M2, у цих умовах невпевненості? Враховуючи те, що мовці M2 намагаються «обробити» речення, маючи при цьому цілком і повністю сформовану систему у своїй мові M1, постають питання про те, які образи уявляємо, коли мовці засвоюють текст, написаний мовою M2, яка інформація сприяє їхньому формуванню, і на якому саме етапі ці образи формуються. Доцільно припустити, що на ранніх етапах засвоєння мови M2 мовці спираються (хоча б частково) на інформацію зі своєї мови M1 для побудови правильної синтаксичної конструкції в мові M2. При цьому логічно буде припустити, що з процесом засвоєння мови M2 процес побудови синтаксичних конструкцій може наблизитися до монолінгвального.

Експериментальні дослідження розуміння речень мовою M2 вивчали ці питання, застосовуючи чимало психолінгвістичних методів – від простих до більш складних (Hahne & Friederici, 2001; Dussias, 2003). У цих працях доходять думки, що коли людина, яка вивчає мову M2, граматично осмислює речення цією мовою, її продуктивність стає в багатьох випадках дуже близькою до продуктивності корінних мовців. Найбільше доказів цьому було отримано завдяки підходу ERP, коли мовцям були дані речення, що значно різнились у своїх семантичних характеристиках. Англomовні мовці-монолінгви і мовці англійської як M2, які отримали речення *The scientist criticized Max's seven of the theorem*, виявилися однаково чуттєвими до його семантичної аномалії.

Методологічні надбання в галузі психолінгвістики надали дослідникам, які цікавляться процесом засвоєння речення мовою M2, цінну інформацію про експериментальні методики, що застосовуються для покращення нашого розуміння психологічних процесів, які супроводжують сприйняття речення, а також яскраво й детально продемонстрували, що саме кожна методика може

«розповісти» про процес розуміння. Далі ми розглянемо методи, які найчастіше застосовувалися для дослідження процесу розуміння речень мовою М2. Найчастіше дослідники зацікавлені простежити процес обробки речення мовою М2, коли воно розгортається в часі. Ми обмежимося низкою методів, відомих як *он-лайн методи*.

Саморегульоване читання

Саморегульоване читання є одним із найпоширеніших он-лайн методів, що застосовується в дослідженнях про сприйняття речень мовою М2. У цьому завданні на моніторі комп'ютера з'являється речення-стимул, що розбите на слова і фрази-показники і висвітлюються по черзі. Зазвичай учасник починає експеримент, натискаючи *тригер* (наприклад, педаль або кнопку). Відображається перший показник. Учасник читає те, що написано на моніторі, натискає тригер, щоб з'явився наступний показник, і всі ці дії повторюються до кінця експерименту. У цьому завданні вимірюється час, що потрібен учасникові для того, щоб прочитати написане на екрані, у порівнянні до натискання кнопок контролю.

Цей метод широко застосовувався в читанні граматичної літератури мовою М2. В одному з таких досліджень (Dussias 2003; Fernández, 2003) брали участь білінгви (іспанська/англійська мови і англійська/іспанська мови). Речення було таким: *El perro mordió al cuñado de la maestra / que vivió en Chile / con su esposo / 'The dog bit the brother-in-law of the teacher (fem.) who lived in Chile with her husband'*. Ці речення були розбиті на три показники, що у прикладах проілюстровано за допомогою слеш (/). Коли в центрі монітора з'явилося перше речення, запустився годинник. Учасники прочитали те, що написано на екрані і натиснули кнопку, щоб з'явився інший показник. Було зафіксовано час між показом першого показника та запитом другого показника. Коли перший показник змінився другим, годинник запустився знову. Дії повторювалися, поки не було показано речення до кінця. Результати дос-

лідження установили, що між мовами білінгва спостерігається дуже тісний взаємозв'язок і взаємодія.

В іншій варіації цього завдання показник переміщується з лівого в правий бік монітору з кожним натисканням триггеру. Таким чином, слова речення розташовані в тому місці, де вони б мали місце, коли б ціле речення було показане на моніторі. Замість літер, окрім тих, що відображені, стоять прочерки. Текст може бути представлений *некумулятивно* (тобто з появою кожного нового слова попереднє зникає) або *кумулятивно* (попередні слова залишаються на екрані, коли з'являються нові. Однак більшість дослідників віддають перевагу першому (некумулятивному) способу відображення речення.

Перевагою цієї варіації є те, що вона дозволяє дослідникові виявити, який саме компонент є складністю для учасника. Для того, щоб це проілюструвати, було проведено експеримент (Juffs and Harrington 1996). Дослідники порівнювали завдання на презентацію повного речення з некумулятивним завданням, де «віконці» змінювали одне одного, щоб визначити, як китайці, які вивчають англійську мову, справлялися з такими реченнями: *Who did Ann believe ____ likes her friend?* та *Who did Ann believe her friends like ____?* Речення відрізнялись тим, що в першому треба було визначити підмет речення, виражений елементом *wh*, а в другому – додаток. Дослідники вважали, що перше речення спричинить більше складнощів. Результати дослідження показали, що в студентів-китайців виникло більше складнощів, ніж у студентів-монолінгвів (англійська мова) у завданні, де «віконця» змінювали одне одного.

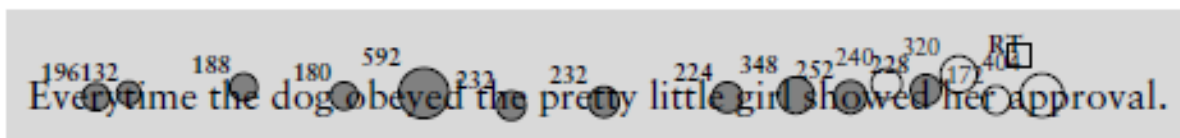
Рухи очей

Фіксація рухів очей стала дуже популярним методом у дослідженнях на розуміння речення, тому що цей он-лайн метод дозволяє визначити складнощі та не потребує додаткових завдань (наприклад, натискання педалі або кнопки). Додатковою перевагою фіксації рухів очей є їхня висока екологічна валідність. Наприклад, рухи очей є типовою характеристикою процесу чи-

тання, читач може вільно рухати зором по надрукованому тексту, який не треба «розбивати» на неприродні показники.

Велика кількість праць з експериментальної психології, у якій вивчаються особливості рухів очей для того, щоб дати відповідь на запитання про мовну обробку, допомогла нам краще зрозуміти когнітивні процеси, що супроводжують процес читання. Так, наприклад, ми знаємо, що читачі вилучають інформацію з обмеженої галузі тексту, яка тягнеться від 4 знаків зліва від точки фіксації до 15 знаків справа від точки фіксації. Цей максимальний «регіон», із якого людина засвоює інформацію, називається *перцептивний діапазон*. Ми також знаємо, що наші очі не рухаються рівномірно по надрукованому тексту, а скоріш рухаються короткими інтервалами, які називаються *саккади* (синхронний стрибкоподібний рух обох очних яблук). Середньостатистичний англомовний читач робить від трьох до чотирьох саккадичних рухів у секунду, кожний з яких триває від 20 до 40 мс. Коли слово потрапляє в точку зору, воно фіксується приблизно на 225 мс, хоча процес фіксації може варіюватися в залежності від лінгвістичних характеристик слів. Наприклад, лексична частотність слова впливає на його першу фіксацію і тривалість зору. Також передбачуваність слова з попереднього контексту впливає на тривалість першої фіксації і зору на цьому слові, а також на час, який потрібен читачеві для розуміння його в контексті представленого речення.

Які ж параметри доступні досліднику, коли він збирає інформацію про фіксацію рухів очей? Тут можна навести декілька аспектів. Найпершим параметром є *перша фіксація*, яка визначається як перший раз, коли очі фіксують певний відрізок. У тих галузях, де є лише одне слово, перший раз дорівнює *тривалості зору* (Rayner & Duffy, 1986). Цей показник виявився найінформативнішим при виявленні синтаксичних аномалій.



Б. Повторна фіксація на якомусь відрізку

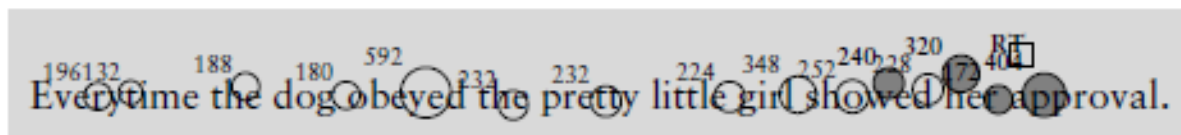


Схема 5. Ілюстрація процесу фіксації рухів очей під час того, як іспано-англомовні учасники читають структурно неточне речення

Варто зазначити, що при виявленні тривалості зору та першої фіксації більшість дослідників не враховують ситуації, коли такі відрізки пропускаються. Іншим параметром дослідження є *друге прочитання тексту*, тобто час, витрачений на прочитання відрізка після його пропуску. Нарешті, *загальний час* є сумою всіх періодів фіксацій відрізка.

На Схемі 5 проілюстровано реальний процес фіксації рухів очей у високопрофесійних білінгвів (іспанська/англійська мови), які читають структурно неточне речення. Стрілки, що показують траєкторію руху ока, не були намальовані для спрощення малюнка. Неточність цієї конструкції полягає в тому, що іменникову фразу *theprettylittlegirl* можна трактувати або як складову дієслова *obeyed*, або як підметом наступного підрядного речення. Читач, який робить першу інтерпретацію, матиме обрати один із вищенаведених варіантів, щойно дочитає до слова *showed*. Спостерігаємо фіксацію на літері *r* у першому слові речення *every* тривалістю 196 мс. Процес читання проходить чітко, доки учасник не дочитає до слова, що спричиняє неточність – *showed*. Перша фіксація тривалістю 348 мс тут відбувається вже на літері *s*. Наступні фіксації відбуваються на літерах *o* та *d*, які тривають 252 та 228 мс відповідно. Тривалість фіксації зору на цьому відрізку складає 828 мс (сума тривалості трьох фіксацій). Наступна фіксація на слові *her* триває 320 мс. Після цього читач повертається до відрізка, що викликає неточність, і фіксує погляд на

літері *e* протягом 228 мс. Варто зазначити, що загальноприйнятою практикою є не робити неточним останнє слово в реченні.

Незважаючи на великий обсяг інформації, яку можна отримати в результаті вивчення фіксації рухів очей, цей метод застосовувався не настільки поширено в дослідженнях розуміння речень мовою М2 через декілька причин. Деякі вважають, що обладнання, необхідне для цього методу, є дуже дорогим і потребує чимало догляду. На відміну від цього, дослідження із застосуванням методу саморегульованого читання є зовсім недорогими. Теоретично будь-який експеримент можна провести на стандартному стаціонарному комп'ютері або ноутбукі, а необхідне програмне забезпечення для різних платформ доступне за помірну плату. Крім того, за допомогою методу саморегульованого читання можна отримати результати, близькі до досліджень із використанням методу фіксації рухів очей.

Обумовлений подіями потенціал (ERP)

Як вже було зазначено, обумовлені подіями потенціали – це невеличкі зміни, які спостерігаються на поверхні мозку, які відображають активність, що викликана чуттєвими стимулами або когнітивними процесами. ERP складається з позитивних або негативних піків напруги, які називаються *компонентами*. При цьому підході учасники слухають текст, у той час, як ведеться електроенцефалограма різних ділянок мозку. Ця методологія дозволяє тримати на мінімумі такі зміни, як освітлення, тому що вони можуть призвести до коливання хвиль під час лінгвістичної обробки. Застосування різних завдань, у яких варіювалися вимоги до обробки інформації, було встановлено, що різні ERP співвідносяться з різними аспектами мовної обробки. Наприклад, Кутас і Хільярд (Kutas and Hillyard 1980) продемонстрували, що речення, які закінчуються таким словом, яке семантично не може бути інтегрованим у контекст всього речення (*“He spread the warm bread with socks”*), спричиняють зростання негативних хвиль приблизно на 400 мс після прочитання такого ключового слова; таким чином, складність, що пов'язана з семантич-

ною інтеграцією, асоціюється з компонентом N-400. Другий компонент P-600 є позитивною хвилею, яка має місце приблизно на 500 мс, корелюється з синтаксичними аномаліями різних типів.

Одна з переваг, яка відрізняє методологію ERP від всіх інших, що базуються виключно на читанні, полягає у тому, що вона є природнім способом встановлення того, як обробляється лінгвістичний матеріал, коли він представлений на слух.

У цьому відношенні методи ERP успішно застосовувалися у дослідженнях процесу обробки речень мовою M2 для визначення того, чи беруть якісь специфічні семантичні і синтаксичні процеси участь у засвоєнні речень мовою M2, і чим саме вони відрізняються у тих, для кого мова є другою, і корінних мовців. Так, наприклад, проводилося порівняння процесу семантичної і синтаксичної обробки (Hahne 2001) в учасників (число рідною мовою є російська), які мають високий рівень володіння другою мовою (німецькою). Були зафіксовані реакції ERP на речення (які були представлені на слух), що містили семантичні та синтаксичні аномалії. Різниця в обробці семантичних неточностей між корінними і некорінними (мова M2) мовцями була квантитативна (Weber-Fox & Neville, 1996), але між цими двома групами спостерігались також квалітативні відмінності, які стосувалися процесу синтаксичної обробки: помітили, що некорінні мовці не обробляють і не інтегрують семантичну інформацію в існуючу структуру фрази так, як це роблять корінні слухачі. На відміну від досліджень процесу читання, описаних вище, які показують, що на структурну обробку речень в одній мові впливає наявність ще однієї мови, результати ERP відображають складнощі, які заважають слухачеві обробляти синтаксичні конструкції мовою M2 так, як це роблять корінні мовці.

ВИСНОВКИ

У представленій праці були описані декілька лабораторних методів, що застосовуються для дослідження того, як саме білінгви і люди, які вивчають другу мову, розпізнають слова, розуміють і конструюють мовлення, а також обробляють речення кожною зі своїх мов. Як зазначалося вище, наш огляд є поверховим, але ми намагалися проілюструвати ті методи, які є репрезентативними в контексті експериментальних підходів до вивчення явища білінгвізму. Ми сподіваємося, що в нашій праці ми відобразили, яким саме чином можна застосовувати ці методи для розкриття самої природи когнітивних процесів білінгвів, які супроводжують їхнє розуміння і здатність висловлюватися другою мовою. Ми також зробили спробу коротко оглянути теоретичні дебати, які супроводжують дослідження. Без теоретичної бази лабораторні методи дослідження були б незрозумілими, тому що саме питання про те, яким чином мозок «справляється» з наявністю в ньому двох мов, обґрунтовує застосування цих методів.

Бібліографічні посилання

1. Balota, D. A. (1994) Visual word recognition: The journey from features to meaning. In M. Gernsbacher (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. New York: Academic Press, pp. 303–358.
2. Dussias, P. E. (2003) Syntactic ambiguity resolution in L2 learners: Some effects of bilinguality on L1 and L2 processing strategies. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 529–557.
3. Fernández, E. (2003) *Bilingual Sentence Processing: Relative Clause Attachment in English and Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
4. Flege, J. E. and W. Eefting (1987) Cross-language switching in stop consonant perception and production by Dutch speakers of English. *Speech Communication*, 6, 185–202.
5. Grosjean, F. (1989) Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.

6. Hahne, A. and A. D. Friederici (2001) Processing a second language: Late learners' comprehension mechanisms as revealed by event-related brain potentials. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 123–142.
7. Hell, J. G. van and T. Dijkstra (2002) Foreign language knowledge can influence native language performance in exclusively native contexts. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9, 780–789.
8. Ju, M. and P. A. Luce (2004) Falling on sensitive ears: Constraints on bilingual lexical activation. *Psychological Science*, 15, 314–18.
9. Juffs, A. and M. Harrington (1996) Garden path sentences and error data in second language sentence processing research. *Language Learning*, 46, 286–324.
10. Levelt, W. J. M., A. Roelofs, and A. S. Meyer (1999) A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1–75.
11. Mechelli, A., J. T. Crinion, U. Noppeney, J. O'Doherty, J. Ashburner, R. S. Frackowiak, and C. J. Price (2004) Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431, 757.
12. Moyer, A. (1999) Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81–108.
13. Rayner, K. and S. A. Duffy (1986) Lexical complexity and fixation times in reading: Effects of word frequency, verb complexity and lexical ambiguity. *Memory and Cognition*, 14, 191–201.
14. Stroop, J. R. (1935) Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643–662.
15. Von Studnitz, R. E. and D. W. Green D. W. (2002) Interlingual homograph interference in German-English bilinguals: Its modulation and locus of control. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5, 1–23.
16. Winkler, I., T. Kujala, H. Tiitinen, P. Sivonen, P. Alku, A. Lehtokoski, I. Czigler, V. Csépe, and R. Näätänen (1999) Brain responses reveal the learning of foreign language phonemes. *Psychophysiology*, 26, 638–642.

ІНТЕРВ'Ю ТА ОПИТУВАННЯ

Єва Кодо

ВСТУП

У представленій праці детально показано використання інтерв'ю та опитувань як методів вивчення мультлінгвізму та мовного контакту. Належність того чи іншого інструменту залежить від конкретних цілей дослідницького проекту.

Опитування корисні для збирання біографічної інформації мовців та даних про мовні здібності, практику і ставлення. Вони можуть надати оглядову інформацію про мовну ситуацію конкретної групи населення. У дослідженнях суспільства, наприклад, опитування корисні для отримання ідеї про те, хто, коли і де розмовляє різними мовами і яке ставлення до цих мов у конкретній спільноті. При дослідженні груп мігрантів їх можна використовувати для визначення рівня підтримки рідної мови. Якщо дослідники, навпаки, хочуть отримати детальну інформацію про конкретні білінгвальні спільноти або мовців, намагаються знайти відповіді на складні питання і визначити, що значить бути білінгвом у певній спільноті, вони використовують інтерв'ю.

Інтерв'ю надають багато інформації від учасників. Хоча ці дані також можна підрахувати (наприклад, можна порахувати, скільки разів мовець переходить з однієї мови на іншу), інтерв'ю є не настільки ефективним методом, як опитування: воно надає інформацію «шматками», є дорожчим і потребує більше часу. Однак інтерв'ю не лише надає дослідникам інформацію про заявлений рівень знання мови. Будучи вербальною формою дослідження, воно є автентичною ситуацією, за якої має місце природний процес комунікації. Інтерв'ю можуть вважатися формами соціальної інтеракції і джерелами реальних мовних даних.

Представлена праця складається з двох основних частин. У параграфі 2 ми розглядаємо інтерв'ю як інструмент дослідження. У цьому підрозділі розглядаються два основних шляхи застосування інтерв'ю, тобто як джерело ін-

формації і приклад реального застосування мови. Розглядаються декілька питань, пов'язаних із проведенням інтерв'ю, а саме етап планування, постановка питань та доцільність інтерв'ю. У другій частині праці ми концентруємо увагу на методі опитування. Описуємо різні типи опитувань і режимів його проведення. Крім того, ми наводимо список тем для опитування, які допомагають отримати інформацію про мультилінгвальну ситуацію. У висновках ми порівнюємо ці два методи.

2. ІНТЕРВ'Ю ЯК ДЖЕРЕЛО ДАНИХ ПРО МОВНИЙ КОНТАКТ

Інтерв'ю є дуже різностороннім методом збору даних про мультилінгвізм. Його можна застосовувати для вивчення лінгвістичних особливостей цього явища від бі-/мультилінгвів, а також для збирання змістовної інформації. У другому випадку дослідники прагнуть зібрати біографічну та іншу релевантну інформацію від користувачів мови, а також дізнатися про їх погляди, цінності і ставлення до їхньої власної лінгвістичної практики. Як буде описано далі, самозвіт – це інформація, яку мовці надають про свою власну мовну практику, але яку не можна застосовувати замість природного мовлення. Самозвіт може надати цікаві точки зору, особливо про функціонування мультилінгвізм. Аналіз реальної вербальної комунікації мовців може відрізнятися від самооцінки їхніх здібностей.

Необхідно підкреслити, що інтерв'ю можуть надати два типи даних: дані про зміст і відомості про застосування мови, які не є взаємовиключними. Інтерв'ю, що були створені для збору реальних мовленнєвих прикладів, також застосовуються для отримання контекстуальної біографічної і мовної інформації від учасників.

Переваги інтерв'ю як методу збору інформації про реальне застосування мови такі. По-перше, набагато легше провести інтерв'ю з обраними учасниками, ніж отримати дозвіл на запис реальної бесіди; по-друге, інтерв'ю дають більш контрольоване середовище дослідникам, які вивчають специфічні мовні форми (наприклад, приклади використання часу PastSimple іспано-англомовними білінгвами), на відміну від природнього процесу комунікації. Однак напівспонтанна природа інтерв'ю може також обмежити застосування певних форм у процесі білінгвального мовлення. Можливим вирішенням цієї проблеми є проведення групових інтерв'ю. у деяких контекстах це може сприяти появі явища зміни мови. У деяких контекстах, у залежності від соціального складу груп, можна спостерігати застосування білінгвальних мовних форм. Це означає, що дослідникам дуже важливо знати соціальний контекст, який вони вивчатимуть.

Метод соціолінгвістичних інтерв'ю для збору інформації про природній процес комунікації був розроблений декількома дослідниками (Wolfson, 1976; Labov, 1984). Базовою вимогою інтерв'ю є те, щоб отримані дані були якомога більше схожими на дані, отримані під час спонтанного мовлення. Дуже важливо встановити зв'язок з учасниками, щоб вони почувалися комфортно при розмові з дослідником і менше замислювались про своє мовлення. У протилежному випадку учасники можуть не переключатися між мовами або не використовувати потрібні граматичні форми. Мовний код, яким користується дослідник або його персональні якості, також можуть обмежити зміну мовного коду. У цьому випадку інтерв'юером має стати представник тієї ж спільноти.

Процес зміни мовного коду можна полегшити, обравши такі теми, які пов'язані з використанням учасником певної мови, наприклад, досвід проживання в іншій країні, опис минулих подій життя, історії з дитинства. Якщо після інтерв'ю дослідник відчуває, що учасники стають більш розслабленими з часом, можна не враховувати дані, отримані на початкових етапах, і сконцентрувати увагу на спонтанних частинах. Більш усвідомлений і менш усві-

домлений режими спілкування можуть застосовуватися із метою порівняння. Для того, щоб учасники багато говорили, інтерв'ю має бути побудовано так, щоб учасники використовували довгі «режими» дискурсу, як-от оповідання, описування або доповіді.

Дослідники, які працюють із лексичними і синтаксичними аспектами зміни мовного коду (Erppler, 2004), традиційно застосовували інтерв'ю для збору «шматочків» білінгвального мовлення для аналізу. Дані, отримані під час інтерв'ю, також застосовувалися дослідниками для вивчення таких явищ, як запозичення або зміна мовного коду.

Деякі дослідники займалися вивченням інтерв'ю як форми мовленнєвої події. Інтерв'ю різних форм, в яких дослідник виконує функцію посередника, тобто контролює доступ до важливих соціоекономічних ресурсів, були улюбленим предметом вивчення представників соціолінгвістичних шкіл (Sarangi, 1996; Kerekes, 2006). Увага досліджень була зосереджена на загальних аспектах проведення інтерв'ю, як-от схематика або розподіл ролей, а також на специфічних параметрах процесу розмови.

Висновки параграфа: Інтерв'ю для лінгвістичного і конверсаційного аналізу

- Групові інтерв'ю можуть полегшити процес застосування білінгвальних форм у різних контекстах, а також проілюструвати практику зміни мовного коду. Дослідник повинен мати чітке розуміння контексту, який він хоче проаналізувати.
- Інтерв'ю не повинно бути побудоване так, що учасники занадто багато роздумували про своє мовлення. Важливо побудувати такі відносини з учасниками, щоб вони почувалися комфортно при розмові з інтерв'юером.
- Інтерв'юер, який є представником тієї ж спільноти, що й учасники, а також вибір певних тем може полегшити процес застосування необхідних білінгвальних форм.

- Інтерв'юер має обирати такі питання, які потребують довгої відповіді.
- Інтерв'ю як джерело отримання реальних мовних даних вивчалось
різних точок зору.

3

Інтерв'ю для контент-аналізу

Застосування інтерв'ю в цьому контексті є найрозповсюдженішою практикою в білінгвальних дослідженнях. Інтерв'ю застосовуються з метою отримання інформації, яку важко отримати іншими шляхами, або для вивчення питань, які можна розглядати лише непрямым шляхом (як-от мовне ставлення та ідеології). Насправді інтерв'ю є дуже ефективним інструментом, який дозволяє дослідникам зібрати доволі багато інформації за короткий час.

Існують два типи змістовної інформації, яку дослідники можуть отримати з інтерв'ю. Перший – це фактична інформація: вік, роки навчання та професійний досвід; другий – так звана «перспективна» інформація: розуміння учасником цінності і значення його білінгвального мовлення. В обох випадках отримана інформація є декларативною.

Необхідно наголосити, що, хоча декларативні дані є дуже корисними, вони не можуть замінити дані, отримані під час спостереження за реальною лінгвістичною поведінкою учасників. Самозвіти або інші звіти з білінгвальної практики можуть не повністю відповідати реальній ситуації, тому що багато явищ, як, наприклад, зміна мовного коду, відбуваються на підсвідомому рівні. Невідповідності можуть також мати мовно-ідеологічний компонент. Користувачі не дуже престижних варіантів мови можуть стверджувати, що не користуються ними, що не відповідатиме реальності.

У контексті квалітативних досліджень відомості, отримані з інтерв'ю, часто застосовуються з тріангуляційною метою (Heller, 2006). Думки, що їх висловлюють мовці, співвідносять з іншими типами даних, як-от: спостереження інтерв'юера та записані на електроні джерела спілкування, що з різних боків можуть ілюструвати білінгвальні явища. Ставлення та точки зору,

які висловлюють учасники, є надзвичайно важливими для дослідників для подальшої інтерпретації.

Одна зі складнощів, пов'язаних із застосуванням інтерв'ю для контент-аналізу, як вже було вказано вище, – це питання «правдивості». Дослідники часто хвилюються, що відповіді учасників можуть різнитися від їхніх реальних думок із певної теми з різних причин: тому що вони хочуть задовольнити дослідника, почуваються некомфортно під час інтерв'ю або тому що вони хочуть справити певне враження про себе або свою спільноту. «Неправдиві» відповіді учасників можуть призвести до неправильних висновків, яких дійде дослідник про білінгвальний контекст або мовців-білінгвів. Однак, як буде показано далі, існують певні шляхи, щоб учасники могли почуватися комфортно та вільно виражали свою думку. Дослідник має пам'ятати, що немає єдиної істини, а знання і думки людей завжди будуються на основі певних комунікативних подій.

Одним важливим недоліком інтерв'ю є існування обмежень для кількості й типів деталей, які може зібрати дослідник. Для початку, ставлення прямих питань є стандартною практикою в Західних країнах, але вона може бути абсолютно неприйнятною для інших культур (Briggs, 1986). Таким чином, дослідники не повинні приймати за належне пряме інтерв'ю, тому що процес збирання інформації за допомогою інших засобів може бути більш ефективним. Ознайомлення з альтернативними методами отримання інформації, звісно, вимагає інтенсивної роботи для набуття базового розуміння комунікативних норм і паттернів досліджуваного суспільства; це потребує дуже багато часу. По-друге, ставлення питань може бути неприйнятним у деяких контекстах або навіть здаватися загрозливим для деяких учасників. По-третє, такі деталі, які хочуть отримати дослідники з білінгвізму, як, наприклад, цінності, ставлення, думки і мотивованість, дуже важко виразити вербально. Крім того, мовці рідко виражають ці аспекти відкрито (Heller, 1988). Що стосується природи сказаного, формат інтерв'ю може обмежувати кількість і тип де-

тальної інформації (Briggs, 1986). Структура питання-відповідь може ускладнювати процес бесіди.

Подолання складнощів

Існують різні шляхи подолання описаних вище складнощів. Попередня робота дослідника та встановлення контакту з учасниками може сприяти тому, що вони перестануть хвилюватися про свій імідж та імідж спільноти, яку вони представляють. Практичні знання дослідників про контекст, який вони вивчають, може також сприяти пошукам альтернативних, менш інвазійних, ефективних методів отримання інформації під час інтерв'ю.

Якщо дослідник не має можливості зустрітися з учасником інтерв'ю заздалегідь, він має зробити все можливе для створення розслабленої та щирої атмосфери як передумови встановлення контакту з учасниками. Відомо, що існує низка чинників, які сприяють взаєморозумінню мовців, як тип і тон мовлення, стиль спілкування й інтерв'ю, а також вік, національна приналежність, стиль одягу тощо. Деякі з цих параметрів можна модифікувати (наприклад, стиль інтерв'ю), а деякі – ні (наприклад, стать або національна приналежність).

Інтерв'ю можуть проходити спокійніше між однолітками. Групова взаємодія може сприяти застосуванню білінгвальних форм, або спілкуванню на теми, про які дослідник навіть не думав. Однак недоліками такої форми інтерв'ю є низька якість записів, домінування одних учасників і недостатня участь інших. Групові дискусії і особисті інтерв'ю не повинні бути взаємовиключними. Можливо інтегрувати аспекти обох форм у дослідження (Pujolar, 2001).

Хоча вищевказані рекомендації можуть полегшити процес обміну ідеями, дослідники не повинні обманювати себе, думаючи, що вони можуть дізнатися «реальні» думки учасників. Це підтверджує, що існують два помилкових ствердження. По-перше, часто вважають, що знання існує незалежно від форм вираження. Це може бути правдою про фактичну інформацію, але од-

нозначно не про інші типи знання, які зазвичай досліджує білінгвізм, як-от ідеології, думки і ставлення. Останні часто формуються під час їхньої вербалізації і окреслені асоціаціями ідей і думок, які з'являються у процесі розгортання інтерв'ю. Друге невірне ствердження стосується питання реакції. Інтерв'ю – це побудована подія, що відбувається між інтерв'юером та учасником. Інтерв'ю завжди конструється для певної аудиторії та будується так, щоб учасники почувалися комфортно. Дослідники можуть змінити те, як учасник сприймає подію, зробити стосунки між співбесідниками більш або менш формальними.

Націлений вплив на хід розмови не варто розглядати як перешкоду. Він може показати дослідження з дуже цікавого боку. Наприклад, проведення інтерв'ю певною мовою або варіантом мови може призвести до того, що учасник вважатиме його характерним для якоїсь соціальної галузі, де ця мова є домінуючою або бажаною. Переходи з мови і на цю мову в ході інтерв'ю проілюструє соціальні функції і цінності, що асоціюються з кожною з цих мов білінгвальної спільноти (Cots & Nussbaum, 2003).

Висновки параграфу: Інтерв'ю для контент-аналізу

- Інтерв'ю можуть застосовуватися з метою отримання фактичної та/або перспективної інформації.
- Дані, отримані під час інтерв'ю, краще за все застосовувати в поєднанні з іншими типами даних (тріангуляція).
- Дослідники мають бути націлені на те, щоб отримати від учасників «правдиві» відповіді.
- Ситуація інтерв'ю може ускладнювати процес отримання інформації.
- Особисті інтерв'ю можна поєднувати з груповими дискусіями для полегшення процесу обміну ідеями.
- Контекстуальний вплив на відповіді учасників може показати дослідження з цікавого боку.

Планування інтерв'ю

Перше, що має зробити дослідник, плануючі інтерв'ю, – це детально обдумати мету, користь і застосування даних, отриманих під час інтерв'ю. Звісно, необхідно мати глибоке знання про мультилінгвів або досліджувану спільноту для отримання чіткої картини про хід збирання інформації під час інтерв'ю. Дослідники можуть навіть захотіти провести декілька попередніх інтерв'ю перед тим, як дійти остаточного рішення (Redmond, 2000). При дослідженні інших спільнот необхідно враховувати, що ставлення питань може бути неприйнятним у деяких ситуаціях, деякі теми краще не обговорювати під час інтерв'ю, існують певні обмеження з приводу того, хто може мати доступ до інформації, і лише «обізнані мовці» можуть надати певну інформацію. Ці аспекти дослідник має враховувати під час планування інтерв'ю.

Іншим аспектом, який має продумати дослідник, є тип інтерв'ю і формат питань. Звісно, цей вибір залежить від цілей дослідження, цільової групи та того, як він планує аналізувати отримані результати.

Формати інтерв'ю можуть варіюватися від неструктурованого, непрямого опитування до директивних режимів. Деякі інтерв'ю можуть поєднувати в собі декілька форматів. Можна почати з директивного режиму і поступово перейти до менш структурованого формату і навпаки.

Експериментатори мають пам'ятати, що, чим більше учасників беруть участь у визначенні змісту і ходу інтерв'ю, тим різноманітнішими і чисельнішими будуть деталі. Фактично неструктуровані формати інтерв'ю переважають в етнографічно орієнтованих мовних дослідженнях. Проблема полягає в тому, що дані, отримані від різних інтерв'ю, можуть менше підлягати порівнянню. З цієї причини, навіть якщо питання формулюються нестандартно, завжди радять список тем для обговорення, щоб можна було встановити певні параметри для порівняння. Якщо не можна підрахувати відповіді, стандартизація є абсолютно необхідним аспектом. У цьому випадку формат вибору правильної відповіді є оптимальним.

З неструктурованим форматом інтерв'ю тісно пов'язані життєві історії. Це особливий тип інтерв'ю, який концентрує увагу на особистості. Їхньою перевагою перед інтерв'ю є те, що вони дають більше тематичної і хронологічної свободи для формулювання історії з життя учасника, що дозволяє визначити важливі етапи життя і сконцентрувати увагу на значимих подіях. Життєві оповідання застосовуються для визначення, хто такі учасники, а також, які події і життєвий досвід відбувалися в їхньому житті. Через те, що мова відіграє фундаментальну роль у процесі формування особистості, біографічні оповідання є дуже корисною технікою для того, щоб дізнатися про досвід білінгвів у контекстах міграції і зміни місця проживання (Pavlenko, 2004).

При визначенні формату інтерв'ю дослідники мають також враховувати свої стосунки з учасниками. Наприклад, з незнайомцями легше проводити директивні і недирективні інтерв'ю, тому що відкриті формати можуть спричинити збентеження. Соціокультурні аспекти, які асоціюються з інтерв'ю як мовленнєвою подією, полягають у тому, що інтерв'юери ставлять питання на тему, якою вони цікавляться, а учасники відповідають. Роль інтерв'юерів таким чином є доволі директивною. Дуже важливо обговорити з учасниками формат і цілі інтерв'ю перед початком.

При визначенні доцільності обраного формату необхідно враховувати ознайомленість учасників з інтерв'ю як мовленнєвим актом.

Третім аспектом, який треба обдумати, стосується вибору етапу дослідження для проведення інтерв'ю. Це залежить від типу експерименту. Якщо дослідники мають намір дати відповідь на питання квантитативного дослідження, використовуючи дані інтерв'ю, і планують опитати доволі значну частину населення, декілька вступних речень, в яких пояснюються природа і цілі дослідження, може бути достатньо. Якщо дослідники планують застосовувати інтерв'ю наряду з даними, отриманими з реальних життєвих ситуацій та з етнографічних спостережень, проведення інтерв'ю треба відкласти на пізніші етапи дослідження. Дослідник спочатку має проаналізувати невелику

кількість комунікативних даних, щоб мати чіткішу ідею про те, на чому саме варто фокусувати увагу.

Четвертим аспектом, який треба враховувати, є тип і кількість учасників. Цей аспект є фундаментальним. Якщо учасників вибрати неправильно, отримані дані можуть бути невірними. Останній аспект стосується формулювання питань. Нижче ми розглянемо його детальніше.

Постановка і формулювання питань

У першу чергу, спостерігачі, які вивчають явище мультилінгвізму, мають продумати, якою мовою ставити питання. Мова є ключовим чинником, оскільки вона надає інформацію про етнолінгвістичну належність і освіту інтерв'юера, а також про формальність мовленнєвого акту. Ці аспекти є визначальними для розуміння учасником контексту інтерв'ю і побудови відповідей на питання. Якщо інтерв'юер хоче, щоб учасники вільно спілкувалися, часто краще дозволити їм самим обрати мову для інтерв'ю.

Як вже було зазначено вище, пряме інтерв'ю в деяких контекстах може бути неефективним, а в інших – бажаним. Стандартна постановка питань може забезпечити небагато інформації.

Зміна типу і формату інтерв'ю може допомогти зробити його менш монотонним і таким, що відповідає інтересам учасників. Як правило, треба уникати питань із відповіддю ТАК або НІ, тому що ми хочемо отримати розгорнуту відповідь від учасників. Питання мають бути короткими і нескладними для розуміння. Дослідник має впевнитися, що поставлені питання недвозначні та чіткі.

Одним із можливих шляхів полегшити розуміння є ставлення питань, близьких до реального життя учасників. Це можна зробити двома шляхами. У першому випадку застосовувати лінгвістичний такий стиль, варіант мови або код, який є найзрозумілішим для учасників, і уникати жаргонізмів. По-друге, інтерв'юер може показати учасникам малюнки та/або тексти і запропонувати їм обговорити реальні події та ситуації, а не гіпотетичні. Так, за-

мість того, щоб запитати «Якою мовою Ви б розмовляли з незнайомцем?», краще запитати «Якою мовою Ви зазвичай розмовляєте з незнайомцями?».

Ще одним важливим аспектом є формулювання делікатних питань. Основне правило – ніколи не ставити їх прямо і відразу. Важливо створити довірливу атмосферу перед обговоренням делікатних тем. Краще не залишати такі питання на кінець інтерв'ю, а ставити їх всередині бесіди. Таким чином, якщо інтерв'юер відчує, що делікатне питання зробило його стосунки з учасником натягнутими, він матиме час, щоб виправити ситуацію. Одним зі шляхів формулювання делікатних питань є дозволити учаснику віддалитися від тем, які обговорюються. Можна застосовувати такі фрази, як «Є люди, які говорять/вважають, що...», «Ви знаєте когось, хто...?». На початку інтерв'ю дослідник має пояснити учаснику, що він може не відповідати на питання, які спричиняють для нього дискомфорт.

Існують різні шляхи організації питань в інтерв'ю в залежності від типу інтерв'ю, цілей дослідження, стосунків між учасниками. Як правило, питання слід згрупувати за темами. Перші питання в кожній темі мають бути простими.

Наступний аспект полягає в обсязі питань. Для них є два шляхи формулювання. У першому випадку інтерв'юер переходить від загального до специфічного, а в другому – навпаки. Коли дослідник обирає перший режим, вони хочуть дізнатися конкретну інформацію. У другому типі вони більше цікавляться роздумами і думками учасників.

Висновки параграфа: планування інтерв'ю

- Перед початком дослідники мають впевнитися в доцільності проведення інтерв'ю в конкретному мультилінгвальному контексті.
- Вони мають пам'ятати про обмеження: у кого, про що та коли запитувати.
- Чим менш директивним є інтерв'ю, тим більше деталей дослідник отримає.

- Мови інтерв'ю можуть різнитися. Краще, щоб учасники самі обирали мову спілкування.
- Інтерв'юери мають уникати однозначних питань (з відповіддю ТАК або НІ).
- Змінювання режимів інтерв'ю може зробити його менш монотонним.
- Питання мають бути короткими, нескладними і недвозначними.
- Делікатні питання не можна ставити прямо і відразу, і дослідники мають дозволити учасникам не відповідати на неприємні для них питання.

Проведення інтерв'ю

Перед проведенням інтерв'ю його необхідно запустити. Чим більше фідбеку отримають дослідники, тим краще.

Необхідно обрати час і місце проведення інтерв'ю. Зазвичай цей вибір надається учасникам. Вони можуть віддати перевагу своєму будинку або обрати менш особисте місце, як-от міський парк, кафе або бібліотека.

У день проведення інтерв'ю дослідники мають продумати свій одяг. Треба пам'ятати, що учасники мають почуватися комфортно в їх присутності.

Під час проведення інтерв'ю необхідно не забувати про етичні норми. Це стосується не лише поведінки дослідника з учасниками, але й самих питань, які він хоче поставити. Окрім гарантування учасникам анонімності, дослідник має впевнитися, що своїми питаннями він не спричинить учасникові жодного дискомфорту.

Перші слова на початку інтерв'ю є надзвичайно важливими для загального ходу інтерв'ю. Дослідник має обернути цей момент на свою користь і встановити контакт з учасником. Найважливіше, щоб експериментатор пояснив, як розгортатиметься подія і які відповіді він очікує.

Дослідник має показати, що він уважно слухає учасників і слідкує за ходом інтерв'ю. Реакція дослідника також має високе значення для інтерв'ю.

учасники мають розуміти, щ їх розуміють, а те, що вони кажуть, дуже важливо для дослідника.

Один зі шляхів проявити зацікавленість – вести записи. Якщо інтерв'ю записується на аудіоносій, то вести записи можна пізніше. Якщо інтерв'ю записується на відеоносій, то записи рекомендується робити під час інтерв'ю. Однак навіть якщо ведеться відеозапис, дослідник має записувати ідеї, які приходять йому в голову під час спілкування, тому що вони можуть бути важливими в процесі аналізу. Також бажано, щоб дослідник занотовував свої враження про учасників і те, як розгортається інтерв'ю. Прослуховування інтерв'ю в подальшому і транскрибування допомагає відновити процес.

Аналіз даних

При інтерпретації даних, отриманих під час інтерв'ю, необхідно враховувати його контекстуальну природу, тобто той факт, що воно розгортається в рамках певного мовленнєвого акту. Інтерв'ю розгортається в певний час, в певному місці, з певними учасниками, які мають певний досвід і є представниками певної соціокультурної системи. Це особливо важливо для оцінки і розуміння інформації інтерв'юером (Briggs, 1986).

Що стосується представлення даних, спостерігач може дещо пом'якшити відповідь учасника або ж може «прикрасити» довгі відповіді. У першому випадку читачам складно оцінити точність інтерпретації дослідника. У другому випадку читачі можуть «почути» голоси учасників (Mills, 2004), що особливо цікаво, коли має місце зміна мовного коду. Однак це містить у собі певний ризик. Результати, отримані з інтерв'ю, як і будь-які інші дані, не є цілком прозорими для спостерігача, вони потребують щільної і детальної інтерпретації.

Висновки параграфа: Проведення інтерв'ю і аналіз результатів

- Дослідник має продумати свій стиль одягу та імідж.

- Дослідники мають бути уважними під час бесіди і показувати свою зацікавленість у процесі.
- Дані мають бути інтерпретовані у відповідному контексті.
- Представлення «шматочків» відповідей учасників дає читачам можливість впевнитися в точності інтерпретації та «почути» голоси учасників.

3. ОПИТУВАННЯ

Опитування є ефективним інструментом для швидкого і систематичного збору квантитативної інформації про мовців-білінгвів або білінгвальних спільнот. Так само, як інтерв'ю, опитування корисні для збору декларативних даних, але вони не надають дані про рівень володіння мовою; крім того, директивний режим опитування і закриті відповіді обмежує глибину отриманого знання. Якщо дослідник хоче встановити контекстуально об'ємні дані про білінгвальні явища, опитування краще за все поєднувати з іншими методами збору даних, як-от: спостереження за учасниками, записи соціальної взаємодії, етнографічні занотовування та інтерв'ю.

Процедура опитування в дослідженнях є найбільш ефективною, якщо мета проекту полягає в отриманні квантитативних даних про мову і мовців якоїсь групи населення. Цікавим прикладом є «Проект мультилінгвальних міст» (Extra & Yagmur, 2004), який проводився в шістьох європейських містах і був націлений на збирання даних про лінгвістичні особливості етнічних меншин Європи для визначення життєздатності рідних мов і проведення крос-національних порівнянь.

Інформацію, отриману за допомогою опитування, можна застосовувати з різними цілями. Її можна використовувати для отримання загальної картини про застосування мови певною спільнотою для планування подальшого дослідження; вона також може слугувати як контекстуальна інформація про учасників; її також можна використовувати для ідентифікації цільових учасників із більшої групи населення (наприклад, учні мультилінгвальної школи). В останньому випадку зібрана інформація є першим кроком у процесі збору

даних. Отримана інформація дає дослідникам можливість ідентифікувати цільових учасників.

Більшість аспектів стосовно постановки питань, організації та проведення опитувань є ідентичними з аспектами інтерв'ю, тому ми не будемо повторювати їх.

Планування опитування

Перше, що має визначити дослідник, – це відбір зразків і метод збору результатів. Процес відбору зразків є надзвичайно важливим, тому що він обумовить висновки, які можна зробити по наявним даним. Він також впливає на вибір методу збору даних. Різні режими збирання інформації мають свої переваги і недоліки, але всі вони впливають на формат і кількість питань.

Опитування можуть проводитися без або з участю інтерв'юера. Опитування без інтерв'юера письмово заповнюються учасниками; їх можна проводити в групі або індивідуально, їх можна віддати дослідникові особисто або надіслати поштою. Через те, що такі опитування роблять дуже великий наголос на читання і письмо, вони не підходять для населення, які мають проблеми з грамотністю (наприклад, спільноти іммігрантів, які мають складності зі своєю рідною мовою та/або мовою країни, в якій вони проживають). Інша складність стосується офіційного статусу деяких письмових опитувань (як ті, що розроблені для збирання загальної інформації). Ще одна складність письмових опитувань полягає в тому, що вони не заповнюються «на місці», і дослідники не знають, хто їх виконує, що може дещо перекрутити результати. Нарешті, в мультилінгвальних контекстах необхідно перекладати опитування на різні мови, навіть якщо ці мови або варіанти мов не відповідають стандарту. Це мотивуватиме людей брати участь в опитуванні.

Що стосується переваг опитувань без участі дослідника, то вони фінансово дешевші за ті, що проводить сам дослідник, і можуть бути більш ефективними для виявлення делікатних питань, тому що учасники не посором-

ляться анонімно визнати якісь негативні аспекти поведінки, на відміну від інтерв'ю з особистим контактом із дослідником. Якщо інтерв'ю без участі дослідника настільки корисні, то вони мають бути короткими. Прикріплення листа, в якому пояснюються цілі дослідження і інструкції стосовно заповнення і повернення бланків опитувань, є дуже важливим для мотивації учасників і збільшення кількості відповідей. Найбільшу кількість відповідей можна отримати, якщо проводити опитування «на місці», зазвичай в групах (в школі або на заводі, наприклад).

Як вже зазначалося, опитування можуть проводитися вербально самим інтерв'юером. Їх можна проводити особисто або по телефону. Опитування по телефону можуть проводитися для того, щоб більше дізнатися про учасників, із якими пізніше можна провести більш детальне інтерв'ю, коли опитування проводить сам дослідник, то цей процес нагадує процес проведення інтерв'ю, але питання зазвичай закриті, а самі інтерв'юери мають дотримуватися стандартизованих процедур для уникнення перекручування результатів. Перевага такого режиму полягає в тому, що інтерв'юери можуть пояснити правила опитування і мотивувати учасників. Також можливо поєднання двох режимів.

Формат питань і відповідей

Важливо пам'ятати, що опитування не має бути занадто довгим (максимум 4 сторінки) і займати багато часу (максимум 30 хвилин) (Dörnyei, 2003). У протилежному випадку учасники будуть втомлені і почнуть відповідати не думаючи, що знижує надійність отриманих даних. Іншим фундаментальним аспектом є формулювання питань. Бажано, щоб вони були короткими і не складними для розуміння, але найважливіше – щоб вони були адекватними для досліджуваної групи.

Питання мають бути закритими, тому що метою опитування є отримання аналітичних даних. Однак радять також включати відкриті питання, тому що вони можуть показати неочікувані важливі теми і категорії. Для

спрощення процесу підрахунку результатів варто застосовувати формат питань із множинним вибором.

Одним із можливих варіантів формулювання питань із множинним вибором є питання зі шкалою оцінювання. П'ятибальна шкала оцінювання може дати багато варіантів відповіді. Наприклад, варіанти відповіді на питання «Наскільки високий у Вас рівень неформальних бесід мовою А?» можуть бути такі: «дуже високий – достатньо високий – середній – достатньо низький – низький». Варто пам'ятати, що у випадку використання цифр важливо вказати, що означає кожна цифра (5 = дуже високий, 4 = достатньо високий, 3 = середній, 2 = достатньо низький, 1 = низький).

Сьогодні є можливість використовувати спеціальні програми для автоматизованої обробки отриманих даних (Extra & Yagmur, 2004). Ці засоби значно полегшують роботу дослідника.

Пункти опитування можна формулювати трьома різними шляхами: як питальні речення («Яку школу Ви відвідували, коли були дитиною?»), наказові («Вкажіть три радіостанції, які Ви слухаєте») та декларативні («Володіння баскською мовою допомагає людині отримати кращу роботу»). Змінювання формату питань робить опитування менш монотонним. Перші два формати мають на меті збирання фактичної інформації, а третій вимагає від мовців вказати їх погодження зі ствердженням.

Проведення опитування

Перед проведенням широкомасштабного опитування необхідно запустити його, щоб зрозуміти, наскільки воно відповідає цілям дослідника. Пілотний етап надасть важливу інформацію про те, що треба виправити.

При проведенні опитування важливо чітко пояснити учасникам, яких відповіді від них очікують і дати їм можливість поставити всі необхідні питання. Якщо опитування проводиться не «на місці», необхідно надати зрозумілі інструкції стосовно заповнення бланків і повернення їх дослідникові. Рекомендується також подякувати учасникам за допомогу (Sebba, 1993).

Висновки параграфа: Опитування

- Опитування корисні для отримання інформації від великої кількості мовців.
- Глибина інформації, отриманої шляхом опитування, обмежена.
- Дуже важливе щільне планування відбору зразків і режиму проведення.
- Опитування мають бути короткими.
- При формулюванні питань необхідно враховувати особливості цільової групи. Як правило, вони мають бути чіткими і зрозумілими.
- Варіанти відповіді мають відповідати існуючим категоріям у реальному житті білінгвів.
- Необхідно надати чіткі інструкції стосовно заповнення бланків опитування.

4. ПОРІВНЯННЯ ІНТЕРВ'Ю ТА ОПИТУВАННЯ

У представленій праці було окреслено основні характеристики інтерв'ю та опитувань і шляхів їхнього ефективного застосування у білінгвальному дослідженні. Інтерв'ю і опитування мають загальну мету, яка полягає в отриманні інформації про мовців-білінгвів та/або спільнот, включаючи дані про використання мови. Вони різняться типом і глибиною отриманої інформації і шляхів представлення цієї інформації. Опитування можуть проводитися письмово або усно. В останньому випадку вони є директивними інтерв'ю, які включають у себе взаємодію між інтерв'юером і учасником. Ми показали, що інтерв'ю є менш структурованими діями, які направлені на отримання розширених відповідей від учасників. Таке «розширене» інтерв'ю є ситуацією, яка природно розгортається і направлена на отримання зразків реального білінгвального мовлення.

Бібліографічні посилання

1. Briggs, C. L. (1986) *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Cots, J. M. and L. Nussbaum (2003) *Consciència lingüística i identitat*. In J. Perera, L. Nussbaum, and M. Milian (eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, pp. 71–89.
3. Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. Eppler, E. (2004) “because dem computer brauchst du es nicht zeigen”: Because + German main clause word order. *International Journal of Bilingualism*, 8(2), 127–143.
5. Extra, G. and K. Yagmur (2004) *Urban Multilingualism in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Heller, M. (1988) Strategic ambiguity: Code-switching in the management of conflict. In M. Heller (ed.), *Code-switching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 77–98.
7. Heller, M. (2006) (with the collaboration of Campbell, Dalley, and Patrick) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. 2nd edn. London: Continuum.
8. Labov, W. (1984) Field methods of the project of linguistic change and variation. In J. Baugh and J. Sherzer (eds.), *Language in Use: Readings in Sociolinguistics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 28–54.
9. Pavlenko, A. (2004) “The making of an American”: Negotiation of identities at the turn of the twentieth century. In A. Pavlenko and A. Blackledge (eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 34–67.
10. Pujolar, J. (2001) *Gender, Heteroglossia and Power: A Sociolinguistic Study of Youth Culture*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
11. Redmond, M. V. (2000) *Communication: Theories and Applications*. Boston/New York: Houghton Mifflin.
12. Sarangi, S. (1996). Conflation of institutional and cultural stereotyping in Asian migrants' discourse. *Discourse and Society*, 7(3), 359–387.
13. Wolfson, N. (1976) Speech events and natural speech: Some implications for sociolinguistic methodology. *Language in Society*, 5(2), 189–209.

ДИЗАЙН ДОСЛІДЖЕННЯ: ПЕРЕХРЕСНЕ, ДОВГОТРИВАЛЕ, СИТУАТИВНЕ ТА ГРУПОВЕ

Жу Хуа й Анабель Девід

ВСТУП

У цій главі йде мова про дизайн дослідження з точки зору експериментальної психології. У білінгвальному дослідженні, як і в будь-якому дослідженні, пов'язаному з окремими представниками та їхньою поведінкою, дизайн дослідження є надзвичайно важливою темою. Вибору певного дизайну сприяє низка чинників. Найважливішим є природа питань дослідження. Виділяють три базових типи питань дослідження:

- *Описове* дослідження розроблені для опису того, що відбувається або існує;
- *Релятивні* дослідження направлені на виявлення зв'язку між двома або більше змінними;
- *Казульні* дослідження мають на меті встановлення наявності причинно-наслідкових зв'язків між змінними.

Ці три типи питань досліджень не виключають одне одного. Наприклад, у релятивному дослідженні зазвичай треба описати змінні, перш ніж вивчати зв'язок між ними, а казуальне дослідження передбачає взаємопов'язаність змінних.

Після визначення природи питань, треба звернути увагу ще на два аспекти: тривалість дослідження і кількість суб'єктів, які будуть в нього включені. У представленій роботі показано дизайн з урахуванням цих двох вимірів. Точніше кажучи, ми описуємо перехресне, довготривале, ситуативне та групове дослідження. Ми показуємо, які саме питання вивчаються у кожному з цих досліджень, а також переваги і недоліки кожного з них. Варто зазначити, що ці структури використовуються не лише в білінгвальному або мультилінгвальному дослідженні, але й в інших типах досліджень.

ОГЛЯД

Чотири структури дослідження, які розглянуто в представленій праці, відрізняються за двома параметрами: тривалість дослідження та кількість суб'єктів, які вивчаються. У дослідженні може розглядатися якийсь певний момент або ж воно може покривати певний проміжок часу; воно може включати в себе один суб'єкт або цілу групу суб'єктів. Ці два аспекти також взаємопов'язані: ситуативне дослідження або групове дослідження може розглядати певну ситуацію в конкретний момент або ж покривати певний часовий період. Вибір типу дослідження залежить від того, які саме питання дослідник збирається вивчати. Так, наприклад, якщо дослідження направлене на визначення типової мовної поведінки людей (які розмовляють англійською/іспанською) різного віку, соціоекономічного статусу, рівня освіти, тоді можна обрати перехресне дослідження короткого часового періоду. Якщо дослідження має на меті відстежити зміни поведінки за певний проміжок часу або оцінити ефект освітнього та клінічного втручання, то варто обрати довготривале дослідження.

Вибір типу дослідження може впливати на тип результатів, які треба зібрати і проаналізувати, а також на вибір інструментів для дослідження. Наприклад, у процесі ситуативного довготривалого дослідження з'являється велика кількість записаних бесід та оглядів, а перехресне групове дослідження часто включає в себе інтерв'ю, опитування, лабораторні експерименти і тести, проведені за певних умов. Варто зазначити, що про вибір типу дослідження часто йде мова у працях з психолінгвістики. Рідше він є предметом вивчення етнографічних досліджень або конверсаційного аналізу. Частково це пов'язано з природою дослідницької парадигми. Наприклад, при конверсаційному аналізі розглядають матеріал, зібраний від невеликої кількості людей, а етнографічні дослідження часто покривають певний проміжок часу.

ПЕРЕХРЕСНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі перехресного дослідження матеріал часто збирають з урахуванням якогось конкретного моменту. У білінгвальному контексті перехресне дослідження зазвичай включає в себе декілька груп, які різняться за віком або іншими параметрами, як-от володіння другою мовою, рівень мовного володіння тощо. Перехресні дослідження обирають із певною метою. По-перше, вони допомагають встановити зв'язок між змінними та встановити гіпотези для майбутніх досліджень. Учасників дослідження зазвичай розподіляють за групами згідно з різними параметрами. Відмінні або схожі риси їхньої поведінки допоможуть прокоментувати значимість окремих параметрів за певних умов. Наприклад, із метою виявлення впливу двох мов на фонологічну систему у Дослідженні 1 мовний фон (монолінгвальний у контрасті з білінгвальним і французька мова у контрасті з англійською) сприймається як одна змінна, а процес мовлення дітей – як інша.

Дослідження 1

J. Paradis (2001) Чи мають дворічні білінгви окремі фонологічні системи?

International Journal of Bilingualism, 5(1), 19–38.

Питання дослідження: Чи мають дворічні білінгви окремі фонологічні системи? Якщо так, чи існують між ними крос-лінгвістичні відмінності?

Учасники: 18 англомовних монолінгвів, 18 франкомовних монолінгвів, 17 дітей-білінгвів (французька/англійська мови) (середній вік = 30 місяців)

Збір даних: мовлення дітей (зокрема чотирьохскладові слова) були зібрані у процесі завдань.

Результати: дворічні білінгви мають окремі але неавтономні фонологічні системи і спостерігається суворий крос-лінгвістичний вплив.

По-друге, у дослідженнях, що вивчають процес засвоєння мови, часто застосовують саме перехресний тип, оскільки він дозволяє отримати резуль-

тати щодо мовної поведінки різних вікових груп. Ці дані можна в подальшому застосовувати для крос-лінгвістичного порівняння або для виявлення дітей із проблемами мовлення і мови. У традиційному перехресному дослідженні певну кількість представників обирають – різних вікових груп і збирається велика кількість даних, що дозволяє продумати подальший хід дослідження. Оллер і Ейлерс (Oller and Eilers, 2002) провели декілька перехресних досліджень для оцінки лінгвістичного та академічного впливу білінгвізму на школярів. Одне з питань та відповідний тип їхнього дослідження узагальнені нижче.

Дослідження 2

D. K. Oller and R. E. Eilers (eds.) (2002) *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.

Питання дослідження: Який рівень володіння мовами в дітей-монолінгвів (англійська мова) у порівнянні до дітей-білінгвів у стандартизованих тестах?

Учасники: 952 учнів молодшої школи

Збір матеріалу: стандартизовані тести на володіння усною мовою та академічна успішність.

Результати: У монолінгвів рівень володіння мовою вище, ніж у білінгвів, хоча ця різниця між ними зменшувалася у процесі навчання.

Перехресне дослідження має низку переваг:

- Економія часу і коштів. Перехресне дослідження дозволяє зібрати велику кількість матеріалу за короткий період часу. Воно може бути недовготривалим і є набагато простішим у виконанні.
- Статистична точність. Збільшення кількості матеріалу дозволяє зробити точні статистичні узагальнення і твердження.
- Численні параметри і численні учасники, які можуть знаходитися в різних місцях.

- Можливість повторення. Цю перевагу не можна недооцінювати в контексті мультилінгвального дослідження, у якому схожості та відмінності у розвитку дітей, які розмовляють різними мовами, є дуже важливим питанням. Одним із способів описати схожості та відмінності у такому контексті є порівняння нормативних даних, зібраних під час перехресного дослідження. Фонове мовне знання може слугувати змінним параметром, а вплив різного рівня мовного знання на розвиток дитини проілюстровано у Дослідженні 1.

Однак перехресне дослідження має низку недоліків:

- Нездатність виявити шляхи розвитку. Хоча перехресне дослідження дозволяє описати те, що є типовим для різних вікових груп, воно не дозволяє прослідити хід розвитку особистості або зміни, які відбуваються.
- Нездатність оцінювати індивідуальні відмінності. Перехресні дослідження зазвичай направлені на типові параметри, які асоціюються з білінгвальною або мультилінгвальною групою, тому індивідуальні відмінності при узагальненнях часто залишаються поза увагою.
- Каузальна незрозумілість. Перехресні дослідження дозволяють встановити зв'язок між параметрами, але вони не сприяють виявленню причини цього зв'язку.
- Підвищені шанси помилок за умови більшої кількості учасників.
- Підвищені витрати за умови більшої кількості учасників.
- Обмежена доступність білінгвів. Гетерогенність білінгвального населення є однією з проблем, характерних для великого білінгвального дослідження. Для того, щоб зможти зробити узагальнення, дослідник має запрошувати певну кількість білінгвів у якості учасників. Однак білінгвальне населення дуже різниться за такими параметрами, як рік засвоєння мови, рівень володіння мовою тощо.

Для проведення перехресного дослідження дослідник має пройти декілька етапів:

1. Визначитися з питаннями для дослідження.

Перехресні дослідження зазвичай відповідають на одне або декілька питань, як-от *що?* та *коли?*

2. Визначити учасників , методи збирання та аналізу матеріалу

Кількість учасників є надзвичайно важливим аспектом перехресного дослідження. Необхідно визначити співвідношення між репрезентативністю результатів і можливістю помилок, які можуть виникнути при завеликій кількості учасників. В ідеалі, чим більше учасників, тим вищі шанси встановити типові статистичні показники та узагальнити індивідуальні відмінності. Однак є два стримуючих чинники. Перший – це гетерогенність білінгвального населення (яке відрізняється процесом засвоєння мови, рівнем володіння мовою, вік засвоєння другої мови тощо). Друга проблема пов'язана із занадто великим об'ємом дослідження: для спілкування з учасниками і збирання матеріалу потрібно надзвичайно багато часу і зусиль.

Перехресне дослідження пропонує низку методик збирання матеріалу: опитування, спостереження, тестування тощо.

3. Збирання даних у галузі

Враховуючи той факт, що перехресне дослідження зазвичай включає в себе велику кількість матеріалу, дослідник має дуже серйозно до цього поставитися.

4. Оцінка й аналіз результатів

Необхідна критична інтерпретація результатів перехресного дослідження. Найважливішим аспектом цього типу досліджень є відрізнити причинний зв'язок від звичайної асоціації. Як вже зазначалося, перехресне дослідження може встановити співвідношення між параметрами, а не причинно-наслідковий зв'язок. Наприклад, перехресне дослідження дозволяє встановити співвідношення між низьким соціоекономічним статусом родини і проблемами мови і мовлення. Цьому явищу існує чимало пояснень, і перехресне дослідження дозволяє їх виявити.

Іншою проблемою перехресного дослідження є регресія. Процес засвоєння мови не є лінійним, він може також включати в себе регресію, тобто дитина може неправильно вимовляти звуки, слова або мати інші проблеми. Це явище має місце не лише на рівні окремого представника, але й на рівні групи. Наприклад, може виявитися, що лише 90% однієї вікової групи можуть правильно вимовляти звуки, а іншої – лише 80%.

5. Підготовка звіту

Одним із способів відзвітувати про отримані в ході перехресного дослідження результати є опис типових параметрів кожної групи, а потім – порівняння даних, отриманих від різних груп.

Висновки параграфа

Перехресні дослідження дозволяють зібрати дані від різних груп у конкретний період часу. Переваги такі:

- економія часу і коштів;
- статистична точність;
- численні параметри у численних учасників;
- повторюваність.

Недоліки такі:

- нездатність виміряти шляхи розвитку та зміни;
- нездатність оцінити індивідуальні відмінності;
- слабка каузальність;
- підвищені шанси помилок;
- обмежена доступність учасників-білінгвів.

ДОВГОТРИВАЛЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

У типовому довготривалому дослідженні за невеликою кількістю учасників спостерігають впродовж значного періоду часу. У такому експерименті

вивчають одну або більше груп учасників за різними параметрами. Період може сягати від декількох тижнів до декількох місяців.

Такий експеримент дозволяє розглядати ті аспекти, які не дозволяє перехресне дослідження. Довготривале дослідження відповідає на такі питання:

1. Зміни впродовж певного періоду. Наприклад, зміни в лінгвістичній здібності.
2. Розвиток білінгвів, пов'язаний із віком учасників. У Дослідженні 3 вивчаються ті самі питання, що в Дослідженні 1, але по-іншому.
3. Причинно-наслідковий зв'язок між параметрами.
4. Визначення ефективності лікування в клінічному контексті.
5. Визначення ефективності певної навчальної методики або програми в білінгвальному освітньому контексті.

Дослідження 3

М. Н. Kesharvarz and D. Ingram (2002) Ранній фонологічний розвиток дитини-білінгва (перська й англійська мови) *International Journal of Bilingualism*, 6(3), 255–69.

Питання дослідження: Діти-білінгви починають фонологічне засвоєння з однієї фонологічної системи чи відразу двох?

Учасник: дитина-білінгв (перська й англійська мови) від 8 до 20 місяців

Збір матеріалу: мовлення дитини, яке відстежувалось протягом року шляхом регулярного щоденного спостереження, супроводжувалося періодичними аудіозаписами, а також неформальними експериментами на виявлення розуміння та відтворення.

Результати: дитина засвоїла дві окремі фонологічні системи, що мали вплив одна на одну, це призвело до того, що дитина іноді застосовує перські фонологічні правила в англійській мові і навпаки.

Існує чимало варіацій довготривалого дослідження в залежності від того, скільки учасників беруть у ньому участь та як проводиться збір матеріалу.

Нижче представлені дві класифікаційні системи для демонстрування меж довготривалого вивчення.

По-перше, довготривале дослідження може бути *трендовим, панельним* або *когортним*.

При *трендовому* дослідженні вивчають різні групи людей з однієї спільноти у різні періоди часу. Прикладом є опитування, яке надає інформацію про зміни на загальному рівні, але не може виявити, скільки людей змінили свою думку, а скільки залишилися при ній.

Панельне дослідження вивчає одних і тих самих учасників у різні періоди часу. Воно може забезпечити дані, які дозволяють робити порівняння, і є надзвичайно корисним для визначення подальшого впливу.

Когортне дослідження вивчає групи людей впродовж певного часу. У кожній групі є люди, які мають однаковий стан або отримують однакове лікування. За групою спостерігають впродовж певного часу і порівнюють з іншою групою, представники якої мають різний стан та отримують різне лікування. Зазвичай метою такого дослідження є встановлення впливу лікування або навчального методу.

Іншим аспектом різних типів довготривалих вивчень є кількість разів збору даних. Дослідження, при яких матеріал збирають два або декілька разів називається *повторюваним*. Таке дослідження, при якому матеріал збирають багато разів, називається *серійним*.

Перевагами довготривалого вивчення є:

- можливість визначення шляхи розвитку та зміни. Через те, що довготривале дослідження простежує зміни впродовж певного часу, воно дозволяє встановити шляхи розвитку певного білінгвального населення або подальший вплив лікування;
- можливість визначення персональних відмінностей. Через те, що в довготривалому дослідженні беруть участь зазвичай мала кількість людей, індивідуальні відмінності є дуже помітними;

- підвищена репрезентативність даних. Довготривале дослідження дозволяє зібрати велику кількість матеріалу від одного учаснику впродовж певного часу. Це надає більш репрезентативний матеріал згідно з досліджуваними параметрами;
- численні джерела матеріалу. Довготривале дослідження дозволяє порівнювати квантитативний матеріал із квалітативним або первинні дані з вторинними. Первинні дані можна зібрати із залученням різних методів дослідження, як-от: інтерв'ю, спостереження, опитування, тести тощо. Вторинні методи дослідження, як-от: державні опитування та встановлення статистики, зазвичай, застосовуються третіми особами.

Довготривале дослідження також має певні недоліки:

- час. Довготривалі дослідження потребують багато часу і є дуже повільними, тому що дані треба збирати декілька разів за певний проміжок часу;
- кошти. Завдяки тому, що довготривалі дослідження є повільними і потребують багато часу, їх проведення є доволі дорогим. Підтримання контакту з учасниками може бути витратним з точки зору часу, людських ресурсів і грошей;
- втрати учасників. Невелика кількість учасників та довга тривалість дослідження означають, що довготривалі дослідження можуть супроводжуватися втратами: учасники можуть його покинути завдяки різним причинам: втрата зацікавленості у проекті, нездатність брати участь у дослідженні або непередбачувані обставини (хвороба або смерть);
- практичний вплив. Коли учасники проходять тести декілька разів, підвищення їхнього мовного рівня може пояснюватися тим, що вони звикають до тесту, або тим, що він надає їм додаткову практику;
- нестача статистичних матеріалів. Невелика кількість учасників робить статистичний аналіз менш надійним або навіть неможливим. Помітні відмінності між учасниками обмежують можливість узагальнення результатів дослідження;

- схильність до втрати даних або помилок. Будь-які втрачені дані можуть перекрутити результати дослідження;
- високі вимоги до логічності. Коли учасників тестують певну кількість разів впродовж якогось періоду часу постійно треба слідкувати за логічністю методів збору даних.

Для проведення довготривалого дослідження треба дотримуватися таких етапів:

1. Визначитися з питаннями дослідження.

Довготривале дослідження зазвичай дозволяє встановити наявність змін впродовж певного періоду часу, і як ці зміни відбуваються.

2. Обрати учасників та визначити методики збору та аналізу матеріалу.

У залежності від питань дослідження варто зрозуміти

- як обирати учасників – невпорядковано або згідно з якимись критеріями;
- який стан та положення мають учасники – однаковий або різний;
- скільки учасників залучати до процесу дослідження, щоб підтримувати баланс між узагальненістю результатів та потенціальними витратами, пов'язаними з більшою кількістю учасників;
- чи варто включати в дослідження рідкісні або незвичайні випадки.

Довготривалі дослідження, які вивчають соціальний, мовний і когнітивний розвиток, зазвичай включають в себе невелику кількість учасників.

Довготривалі дослідження дають можливість дослідити різні параметри та використовувати різні джерела для збору матеріалу.

3. Збирання матеріалів у галузі

Дуже важливо встановити логічність між методами збирання результатів, але ці методи можуть різнитися завдяки різним причинами:

- у процесі дослідження деякі методи можуть стати більш ефективними;
- у процесі збирання даних можуть постати додаткові питання;
- наявність ресурсів: деякі раніше доступні ресурси можуть стати недоступними і навпаки;

- розробляються стратегії для того, щоб справлятися з втратою учасників та «практичним впливом»

Для підтримання контакту з учасниками довготривалого дослідження необхідно докласти чимало зусиль.

4. Оцінювання та аналіз даних

Довготривалий експеримент надає дослідникові можливостей відстежувати зміни та розвиток впродовж певного часу шляхом порівняння даних, зібраних у різні періоди часу. Наприклад, якщо деякі параметри залишаються стабільними (стать тощо), дослідник може порівняти дані, керуючись іншими параметрами. Якщо є зміни, можна сказати, що вони пов'язані з віком.

5. Підготовка звіту

При представленні результатів, зібраних під час довготривалого вивчення, дослідник має підтримувати баланс між інформацією і точністю. Існують два шляхи представлення результатів вивчення. Перший дозволяє представити отримані дані в хронологічному порядку, а потім їх порівняти. Другий передбачає порівняння або узагальнення даних і детальний їх опис.

Висновки параграфа

При довготривалому дослідженні збирають дані від невеликої кількості учасників декілька разів упродовж певного періоду часу. Воно має такі переваги:

- можливість відстежити шляхи розвитку та змін;
- можливість виявити індивідуальні відмінності;
- можливість отримання повних даних;
- численні джерела матеріалу.

Але існують певні недоліки:

- довга тривалість;
- кошовність;
- втрата учасників;
- практичний вплив;

- нестача статистичної точності;
- схильність до втрати даних або помилок;
- високі вимоги до логічності.

ПОРІВНЯННЯ ПЕРЕХРЕСНОГО ТА ДОВГОТРИВАЛОГО ДОСЛІДЖЕНЬ

Існують дві головні відмінності між перехресним і довготривалим дослідженнями. Перша полягає в тому, що перехресне вивчення описує, як саме різняться населення з урахуванням віку, порівнюючи групи учасників різного віку в один період часу, у той час як довготривале дослідження концентрує увагу на змінах упродовж певного часу. По-друге, перехресні дослідження корисні для встановлення зв'язку між параметрами, а довготривале дозволяє виявити зв'язок між параметрами.

Ці відмінності можна проілюструвати за допомогою порівняння двох емпіричних досліджень, які вивчають однакові питання за допомогою різних методів. Дослідження 1 є перехресним, а Дослідження 2 – довготривалим. Висновки є майже однаковими: дитина-білінгв або діти-білінгви, яких вони досліджували, мають різні фонологічні системи, на які впливають обидві мови. У Дослідженні 1 брали участь 17 дітей, тому воно може здаватися більш узагальненим, ніж Дослідження 2, у якому брала участь лише 1 дитина. Як і припускали автори другого дослідження, «у інших дітей цей процес може проходити по-іншому в залежності від їхньої схильності до двох мов і домінуванню певної мови. Результати Дослідження 2 є дуже умовними.

Які саме аспекти фонологічної системи вивчалися? Дослідження 2 вивчає численні джерела матеріалу і аналізує більше параметрів фонологічної системи, ніж Дослідження 1: у ньому простежується наголос, застосування приголосних тощо, а у Дослідженні 1 простежується лише явище скорочення слів.

Наскільки надійними є висновки обох досліджень? Дослідження 1 зміцнює свої висновки завдяки застосуванню квантитативного матеріалу. На відміну від цього, Дослідження 2 порівнює, як вживають приголосні діти-білінгви і діти-монолінгви.

Таким чином, перехресне дослідження (Дослідження 1) дозволяє отримати більше надійних висновків завдяки більшому узагальненню. Однак воно вивчає лише один аспект фонології. При довготривалому дослідженні (Дослідження 2) застосовуються різні джерела матеріалу, тому воно покриває більше аспектів. Однак той факт, що лише одна дитина була в ньому задіяна, ставить під сумнів отримані результати.

СИТУАТИВНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження білінгвізму, особливо процесу білінгвального засвоєння, часто базуються на одиничних випадках (ситуаціях). *Ситуативні* дослідження – це детальне дослідження одного учасника або маленької групи учасників. Вони асоціюються з такими параметрами:

- кількість випадків у ситуативному дослідженні дуже мала, хоча теоретично вони можуть вивчати численні випадки. Деякі автори досліджують одну, дві або численні ситуації;
- ситуативні експерименти зазвичай пов'язані з індивідуальними особливостями, а не із загальними рисами населення;
- у ситуативних дослідженнях зазвичай застосовуються квалітативні методи аналізу матеріалу, що направлені на інтерпретацію результатів, а не квантитативні та статистичні методи;
- у ситуативних дослідженнях зазвичай застосовуються природні дані, які дозволяють у клінічних умовах простежити природу розладу або в психології для тестування лікування;
- ситуативні дослідження можуть проводитися у бідь-який час і мати будь-яку тривалість.

Ситуативні дослідження можуть застосовуватися для різних типів дослідницької діяльності:

- 1) для опису когнітивної, соціальної, мовної або мовленнєвої поведінки певного представника білінгвальної спільноти;
- 2) для опису природи розладу або терапевтичного ефекту;
- 3) щоб спростити узагальнення. Результати ситуативного дослідження, якщо вони розходяться з постулатами існуючої теорії, можуть застосовуватися з метою спростувати узагальнення;
- 4) для відображення можливого і запропонування нових гіпотез для подальшого дослідження. Такі експерименти можуть відкрити нові області для аналізу та запропонувати нові питання для подальших досліджень. Дослідження 4 є гарним прикладом застосування ситуативного підходу;
- 5) в унікальних випадках, коли явище, що вивчається, є дуже помітним, визначити аспекти, які можуть бути характерними для менш екстремальних випадків.

Дослідження 4

D. Friedland and N. Miller (1999) Language mixing in bilingual speakers with Alzheimer's dementia: A conversation analysis approach. Aphasiology, 13, 427–44.

Питання дослідження: Наскільки успішно може конверсаційний аналіз пояснити та описати проблеми змішування мовного коду?

Учасники: чотири жінки-білінгви з деменцією при хворобі Альцгеймера.

Збір матеріалу: дані, отримані при спонтанному мовленні та нейропсихологічним тестам.

Результати: підхід із застосуванням конверсаційного аналізу забезпечує більше інформації при дослідженні процесу зміни мовного коду, ніж квантитативний підхід.

Ситуативний підхід має низку переваг. Основною є те, що він дозволяє застосовувати різні джерела та методики для збирання матеріалу. Дані можуть бути квалітативними і квантитативними і можуть бути отримані у про-

цесі первинного дослідження, а також вторинних джерел, як державні публікації, романи тощо. Інструменти для отримання даних можуть включати в себе опитування, тести, інтерв'ю та спостереження.

Застосування різних джерел матеріалу та визнання унікальності кожного учасника дозволяє ситуативному підходу отримати багатий та глибокий матеріал щодо поведінки окремого представника або маленької групи.

Ситуативне дослідження дозволяє *інтенсивне* вивчення певного випадку або групи, особливо рідкісних, унікальних або екстремальних випадків, які неможливо дослідити шляхом перехресного або групового підходу.

Ситуативний підхід має низку недоліків:

- обмеженість при узагальненні висновків. У минулому вважалося, що ситуативні дослідження містять недостатньо наукової цінності, тому що вони не дозволяють узагальнювати здобутки;
- схильність до відхилень. Ситуативні дослідження більш готові до відхилень, ніж будь-який інший метод. Наприклад, при інтенсивному дослідженні дослідник має знаходитися у постійному контакті з учасником. На результати може впливати практичний ефект;
- непридатність до статистичного аналізу. Деякі дані можуть обмежуватися квантитативними формами і не піддаються статистичній обробці;
- потреба у повторюваному контакті з учасниками;
- необхідність володіння різними навичками. Численні джерела матеріалу вимагають, щоб дослідник володів різними техніками збирання даних.

Ситуативне дослідження вимагає дотримання таких кроків:

1. Визначити питання дослідження

Ситуативні дослідження зазвичай відповідають на питання «Як?» та «Чому?».

2. Обрати випадки та визначитися з методами збирання та обробки матеріалу

У залежності від питань дослідження фахівець має взяти до уваги такі питання:

- які саме ситуації вивчати: унікальні або типові;
- які ситуації обирати: одиничні або повторювані;
- які методи збирання матеріалу застосовувати і як вони можуть допомогти дослідникові не відхилитися від початкової мети дослідження.

3. Збирання даних у галузі

Через те, що в ситуативних дослідженнях можуть відбуватися відхилення, важливо занотувати, як саме збирається, зберігається й аналізується матеріал.

4. Оцінити та проаналізувати матеріал

У залежності від кількості ситуацій, що включені до дослідження, можна обрати один із двох типів аналізу: внутрішній або перехресний. При внутрішньому аналізі дослідник вивчає всі відповідні матеріали, що стосуються кожного випадку, для визначення унікальних аспектів окремого випадку. При перехресному підході дослідник визначає, наприклад, схожі пари для визначення спільних рис або розбіжностей.

5. Підготувати звіт

Звіт ситуативного дослідження має дуже логічне обґрунтування на початку. Вважалося, що ситуативні дослідження не дозволяють робити узагальнення, тому дослідники мають роз'яснити, чому саме вони обирають цей підхід для вивчення цікавих для них питань.

Дані, отримані під час ситуативного дослідження, мають біти представлені певними шляхами:

- шляхом описування кожної окремої ситуації або наведення паралелей перед порівнянням декількох випадків;
- шляхом надання детального хронологічного опису кожного випадку (іноді у формі історії);

- шляхом представлення різних чинників або аспектів випадку в графіках і таблицях;
- шляхом залучення «необробленого матеріалу або його частини в додатках.

Представлені методики мають три цілі: вони надають читачам можливості дійти власних висновків; дають можливість порівняти отримані результати з результатами інших досліджень; встановити на перший погляд неважливі деталі, що в подальшому можуть біти корисними.

Висновки параграфа

Ситуативне дослідження дозволяє отримати дані з одиничного або повторюваних випадів. Його перевагами є:

- численні джерела матеріалу;
- насиченість та глибина матеріалу;
- інтенсивне дослідження та вивчення екстремальних випадків.

Його недоліками є:

- обмеженість узагальнень;
- можливість відхилень;
- непридатність до статистичного аналізу;
- необхідність постійного контакту з учасниками;
- потреба володіння навичками з різних галузей.

ГРУПОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ

На відміну від ситуативних групові дослідження лише нещодавно стали самостійним типом вивчення, хоча межа між груповим і ситуативним дослідженнями не завжди є чіткою. *Групові дослідження* вивчають групу учасників у паралелі один з одним. Через те що кількість учасників при ситуативному підході варіюється від одного до декількох, групове дослідження можна вважати окремою категорією ситуативного.

Основними відмінностями між груповим і когортним дослідженнями є:

- при груповому дослідженні розглядають лише одну групу; у когортне дослідження залучені декілька груп;
- групові дослідження націлені на порівняння представників *всередині* групи; когортні дослідження направлені на встановлення схожостей та відмінностей *між* групами;
- групове дослідження може бути одномоментним або покривати період; когортні дослідження тривають протягом певного періоду.

Основними відмінностями між груповим і перехресним дослідженнями є такі:

- групове дослідження працює лише з однією групою, перехресне дослідження – з декількома;
- групові дослідження направлені на відображення групової закономірності без урахування індивідуальних особливостей; перехресні дослідження мають на меті узагальнення.

Специфічні типи питань дослідження

Групові дослідження направлені впершу чергу на встановлення трендів всередині населення. Якщо група маленька, тоді можливо встановити також індивідуальні риси.

Дослідження 5

A. David (2004) The developing bilingual lexicon. PhD thesis, Newcastle University, UK.

Питання дослідження: Як розташовані лексичні категорії перших 500 слів дітей-білінгвів?

Учасники: 13 дітей-білінгвів (французька/англійська мови)

Збирання матеріалу: квантитативний (списки лексики) і квалітативний (мовленнєві зразки, соціодемографічні опитування) відбір матеріалу в дітей віком від 1 до 3 років.

Результати дослідження: лексичні категорії розташовані в білінгвів так само, як у монолінгвів, незважаючи на крос-лінгвістичні відмінності.

Збільшена кількість учасників і зміна фокусування призводить до того, що групові дослідження мають такі переваги в порівнянні з ситуативними дослідженнями:

- вони краще піддаються статистичному аналізу. Більша кількість учасників робить статистичний аналіз квантитативних даних більш обґрунтованим;
- втрата учасників не так сильно впливає на них, адже втрачені дані не зіпсують результати дослідження;
- вони є збалансованими. На групові дослідження не впливають екстремальні випадки.

Із груповими дослідженнями пов'язана низка проблем:

- вони надають менше пріоритету індивідуальним відмінностям. На індивідуальні відмінності варто іноді не звертати увагу для того, щоб не пропустити групові риси;
- групові дослідження можуть потребувати багато часу і коштів;
- важко проаналізувати численні параметри через обмеженість ресурсів. Групові дослідження не направлені на висвітлення індивідуальних результатів;
- необхідно відстежувати логічність збирання даних.

Для проведення групового дослідження необхідно дотримуватися таких етапів:

1. Визначитися з питаннями дослідження

Групові дослідження зазвичай концентрують увагу на групових особливостях і відповідають на питання, що починаються зі слова «Який?».

2. Обрати учасників і визначитися з методами збирання та аналізу матеріалу

Дослідник має визначити, скількох учасників залучати до дослідження, беручи до уваги той факт, що чим більше учасників залучені:

- тим більш узагальненими і точними будуть групові риси;
- тим менше уваги приділятиметься кожному учасникові;
- тим більше часу і коштів воно потребуватиме.

3. Зібрати дані у галузі

Треба відстежувати логічність між етапами збору даних, коли їх збирають від одного або декількох учасників.

4. Оцінити й проаналізувати дані

Зазвичай у групових дослідженнях застосовуються елементи квантитативного і статистичного аналізів. Схожості та відмінності учасників необхідно розглядати у контексті питань дослідження.

5. Підготувати звіт

Існують два шляхи представлення даних:

- спочатку представити групові особливості, а потім вже зосереджувати увагу на деталях;
- представити індивідуальні особливості як ситуативне дослідження перед виведенням групових рис.

Висновки параграфа

При груповому дослідженні збираються дані від групи учасників, яких вивчають паралельно один до одного. Його перевагами є:

- зручність для статистичного аналізу;
- менша сприйнятливості до втрати учасників;
- збалансованість.

Його недоліками є:

- менша увага до індивідуальних особливостей;
- кошовність щодо часу та фінансів;
- складність встановлення численних параметрів;
- високі вимоги до логічності в процесі збору матеріалу.

ПОЄДНАННЯ ТИПІВ

Чотири типи досліджень, описані вище, не виключають один одного. Деякі з них можна поєднати в одному проекті. Так, наприклад, Дослідження 2 поєднує в собі довготривалий і ситуативний підходи, а Дослідження 5 – довготривалий і груповий.

Можливо також провести повторюване довготривале дослідження. Дослідження 6 та 7 є прикладом того, як перехресне дослідження може виконуватися з урахуванням часового простору. У Дослідженні 6 застосовувався перехресний підхід для виявлення змін у розвитку та когнітивному процесі білінгвів.

Дослідження 6

K. Kohnert, E. Bates, and A. E. Hernandez (1999) Balancing bilinguals: Lexical-semantic production and cognitive processing in children learning Spanish and English. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42(6), 1400–13.

Питаннядослідження: Як впливають вік, досвід і когнітивна обробка на лексичні навички?

Учасники: 100 білінгвів, 20 представників 5 різних вікових рівнів (5-7, 8-10, 11-13, 14-16 та молодь). Всі засвоювали іспанську мову вдома від народження та почали вивчати англійську у віці 5 років.

Збирання матеріалу: завдання на називання малюнків.

Результати: домінування іспанської мови у ранньому дитинстві переросла в домінування англійської мови в молодому віці.

Дослідження 7

K. Kohnert (2002) Picture naming in early sequential bilinguals: A 1-year follow up. Journal of Speech, Language and Hearing Research. 45(4), 759–71.

Питаннядослідження: Як впливають вік та досвід на процес називання малюнків однією і декількома мовами?

Учасники: першийтест: 28 дітей-білінгвів (іспанська/англійськамови), середнійвік = 9.2; другийтест: тісамідіти, середнійвік = 10.2.

Результати: з віком і досвідом друга мова розвивається краще, ніж перша мова, що є результатом когнітивного розвитку контролю над подвійною мовною системою.

ВИСНОВКИ

У представленій праці розглянуто ключові характерні риси чотирьох типів досліджень: перехресного, довготривалого, ситуативного і групового. Кожний тип має свої переваги та недоліки. Вони дають можливість знайти відповіді на різні типи питань. Важливо наголосити, що саме питання дослідження дозволяє визначити, який саме підхід застосовувати. Поєднання різних типів досліджень часто виправдовує заповнення пропусків, які можуть залишатися після застосування одного підходу.

ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ

Джубін Абуталєбі і Паскаль Ентоні Делла Роза

ВСТУП

Дослідження нейронної основи мови сконцентровані на вивченні того, яким чином мозок обробляє мову. Для того щоб це з'ясувати, треба наголосити, що мова є дуже складним механізмом, який містить у собі велику кількість процесів, включаючи розпізнавання та артикуляцію мовленнєвих звуків, розуміння та репродукцію слів і речень, а також застосування мови прагматично правильними способами. Функції пам'яті та уваги також супроводжують ці процеси. Всі ці чинники так або інакше впливають на нашу здатність обробляти мову, а людський мозок насправді може справлятися з кожним аспектом по-різному.

Перші дослідження зв'язку мозку з мовою були сфокусовані на чітких неврологічних аналізах як основі для гіпотези про пошкодження мозку, що було причиною мовної недостатності. Поява структурної нейровізуалізації, спочатку з комп'ютерною томографією (КТ), а пізніше – з магнітно-резонансною томографією (МРТ), відкрила можливості для більш чіткого анатомічного виявлення мовної недостатності, спричиненою пошкодженням мозку. Останнім часом функціональна нейровізуалізація, яка є методами, що вимірюють активність мозку, дала нам більше можливостей вивчати нейронну основу мови. Методи функціональної нейровізуалізації дозволяють глибше та детальніше розглядати питання, пов'язані з розумовою організацією мов. Ці методи дозволяють сфокусувати увагу на здорових білінгвах із добре розвиненим знанням мови і охарактеризувати нейронну побудову білінгвального мозку. Ці методи можна умовно розділити на дві категорії: «електромагнітний» підхід визначає активність мозку за допомогою фіксації електромагнітних полів, що формують певні групи нейронів. З іншого боку, «гемодинамічний» підхід вимірює активність мозку за допомогою виявлення змін судинних процесів, які мають непрямий вплив на нейронну активність. Звісно,

ці методи багато в чому відрізняються: передумовами визначення сигналу; гомогенність встановлення нейронної активності з різних ділянок мозку; точність у визначенні *коли* і *де саме* має місце нейронна активність. Таким чином, ці два підходи дозволяють отримати детальний огляд нейронної активності. Поява надзвичайно великої кількості інформації про функціонування мозку за останнє десятиліття обумовлена, головним чином, застосуванням цих двох методів.

У представлений праці буде проілюстровано основні аспекти кожного підходу і яким чином можна їх застосовувати у дослідженнях нейронної основи білінгвізму. Перед цим буде представлено короткий огляд історії того, як зв'язок мозку і мови став темою досліджень.

ЗВ'ЯЗОК МОЗКУ І МОВИ

Починаючи з середини вісімнадцятого століття дослідники вважали, що з мовою пов'язані різні ділянки мозку. У дев'ятнадцятому столітті відбулося надзвичайне розповсюдження знання, тому що проводилися систематичні дослідження впливу локалізованих пошкоджень мозку на обробку мови. Вчені, які вивчали мозок, почали розуміти, що пошкодження різних ділянок мозку призводить до різних мовних розладів. Цей тип дослідження, також відомий як «анатомоклінічний», концентрує увагу на вивченні такого когнітивного розладу, як афазія (втрата мовної здібності – повна або часткова), що має своє анатомічне розташування в мозку. Якщо в пацієнта була пошкоджена певна ділянка мозку і наступала афазія, тоді робили висновок, що була пошкоджена саме та ділянка, яка відповідала за мовну обробку. Так, наприклад, французький хірург Поль Брока (1861 р.) почав говорити про важливість третьої лівої передньої звивини для усної мови (яка була пошкоджена в його пацієнта. Схоже спостереження було зроблено десять років потому німецьким психотерапевтом Карлом Верніке, який помітив, що пошкодження верхньої вискової звивини спричиняло складнощі в розумінні мови, не викликаючи при цьому розладів у мовленні (Wernicke, 1874). Спостереження

Брока і Верніке, що здатність людей говорити та розуміти залежить від двох певних ділянок лівої півкулі мозку. Ці дослідження стали основою нейропсихології. Впродовж наступних десятиліть було встановлено центри мозку, які відповідають за інші функції: читання, письмо, рахування тощо. Виявилося, що вони розташовані в лівій півкулі мозку (яку з цієї причини назвали «домінуючою»). Більше того, ці знахідки дали вченим інформацію про природу мовної функції в мозку. Було встановлено, що немає єдиної ділянки мозку, де зароджується або зберігається мова. Все свідчило про те, що різні ділянки мозку контролюють різні аспекти мови та мовлення.

Зацікавленість афазією у білінгвів розвивалась одночасно з відкриттям цих різних мовних центрів, а також була предметом непогодженості думок щодо репрезентації мови в мозку. Зокрема було помічено, що, якщо у білінгва було пошкодження в лівій півкулі мозку, яке спричиняло афазію, не завжди дві мови були однаково уражені. Крім того, відновлення мови не завжди було рівномірним для двох мов. Було описано багато шляхів відновлення мови. Для того щоб вивчити шляхи відновлення мов у випадку білінгвальної афазії, неврологи виявили, що мови розташовані на різних ділянках мозку. Так, наприклад, Скорсбай-Джексон (Scoresby-Jackson 1867) припустив, що основа третьої лобної звивини (ділянка Брока) є «мовним органом» лише для рідної мови, а вся інша частина цієї звивини відповідальна за другу мову (мову M2). Він зробив це припущення, коли працював із пацієнтом з афазією, який частково втратив здатність використовувати свою другу мову після пошкодження мозку.

Пітрес (Pitres, 1895), який був першим, хто провів різнобічні дослідження окремого випадку афазії, не погоджувався з точкою зору про різне розташування мов у мозку. З того часу було чимало дискусій щодо цього приводу (Paradis, 1998). Деякі автори не погоджувалися з анатомічною сегregaцією різних мов на мовних ділянках (Penfield, 1965), а більшість дослідників розглядали різні типи диференціальної репрезентації, включаючи чітку нейроанатомічну локалізацію. Деякі дослідники (Segalowitz, 1983) вважали,

що було б дуже дивно, якщо б білінгвізм не мав жодного впливу на організацію мозку, і є дуже багато підстав вважати, що церебральне розташування мов у поліглотів і монолінгвів є різним. Мішель Параді, один із найвпливовіших дослідників цієї галузі, виступав проти думки про анатомічну сегрегацію різних мов, і на сьогодні його думка є домінуючою.

Що стосується методології, то тут варто згадати, що традиційний анатомо-клінічний підхід має чимало недоліків, оскільки він базується не на анатомічно-функціональній організації, а на спостереженні за судинно-розумовими розладами (інфаркти головного мозку або мозкові крововиливи), які зазвичай є обширними і можуть пошкодити декілька ділянок мозку в залежності від розташування артерій. Іншим обмеженням є той факт, що у випадку пошкодження мозку, після яких пацієнт, на щастя, може жити ще багато років, анатоми не можуть чітко виявити їхню локацію (це можна зробити лише при розтині). Це обмеження подолали завдяки методам структурної нейровізуалізації, комп'ютерній томографії (КТ) та магнітному резонансу (МР), які стали дуже розповсюдженими на початку 1970-х років. Методи структурної або «морфологічної» нейровізуалізації зробили значний внесок у наше нейроанатомічне знання, яке базується на моделі анатомо-клінічних досліджень, описаних вище, але вони мали надзвичайну перевагу в тому, що допомагали визначити чітку локацію пошкодження в мозку.

Однак є певні обмеження, які не дозволяють узагальнювати дані, отримані в результаті вивчення афазії, і застосовувати їх до неврологічно здорових людей. Недолік анатомо-клінічного підходу і підходу структурної нейровізуалізації полягає в їхній нездатності встановити, чи є мовні розлади результатом пошкодженого компоненту мозку або ж пошкоджена ділянка є частиною більшої нейронної сітки, яка слугує посередником для певного мовного компоненту (Green & Price, 2001; Vaid & Hull, 2002). Зрозуміло, що такі складні ментальні операції, як мовна обробка, не можуть повністю залежати від якихось певних ділянок мозку, скоріше, вони контролюються нейронними системами, які розташовані в різних частинах мозку (Mesulam, 1990). Ро-

зуміння принципів роботи цих систем є обов'язковою передумовою і найвищим пріоритетом для нейронаукового дослідження.

Використання методів функціональної нейровізуалізації наряду з позитронно-емісійною томографією (ПЕТ) та магнітно-резонансною томографією (МРТ) і такими електрофізіологічними методами, як подійно обумовлені потенціали – методами, які ми описуємо в представленій праці – можуть суттєво допомогти в дослідженнях нейронних сіток, які відповідають за функції мови.

Висновки параграфа

Результати, отримані внаслідок вивчення афазії, першими вказали на існування зв'язку між мозком і мовою та надали багато інформації про різноманіття мовних розладів і шляхів мовного одужання в білінгвів. Однак існують певні обмеження, тому що ці дані не можна узагальнювати і застосовувати до неврологічно здорових людей. Вивчення наслідків пошкодження мозку для лінгвістичної функції у білінгвів призвело до великої кількості цікавих спостережень про природу і хід мовного пошкодження і одужання, що в свою чергу побудило дослідників застосовувати методи нейровізуалізації в дослідженнях мовної обробки в білінгвів.

«ЕЛЕКТРОМАГНІТНИЙ» ПІДХІД

Синхронна енцефалограма (подійно обумовлені потенціали)

Упродовж останніх 30 років фіксація подійно обумовлених потенціалів у звичайних людей мала надзвичайно велике значення для нашого розуміння процесу людського пізнання. Ми розглянемо вже існуючі результати, а також те, про що може свідчити вимірювання електричної активності мозку.

Метод подійно обумовлених потенціалів є доволі чітким. Електроди, які розташовуються на голові людини, вимірюють електричні коливання, спричинені великими групами мозкових клітин (нейронами). Коли нейрони активізуються, спостерігаються локалізовані потоки струму, а електроди їх вимірюють. Одна велика група активних нейронів може виробляти електрич-

ну активність, що фіксується на поверхні голови. Вимірювання цих електричних потоків називається *електроенцефалограма (ЕЕГ)*, що відображає спонтанну електричну активність мозку за певний час (базову активність). З іншого боку, подійно обумовлені потенціали не відображають базову електричну активність, спричинену певними стимуляторами (тобто експериментальними умовами). Наприклад, слухання речення, що містить у собі чітку семантичну аномалію, є підходящим стимулятором для активізації певного електричного потенціалу на задніх ділянках мозку (так званий N400).

Як виявляти подійно обумовлені потенціали

Через те, що сигнал подійно обумовленого потенціалу є слабким (5-10 мікрівольт) і є частиною сильнішого і гучного сигналу ЕЕГ (50-100 мікрівольт), необхідно їх розділяти. Для розрізнення «сигналу» (подійно-обумовлений потенціал) від «шуму» (ЕЕГ) беруться середні параметри. Цей процес включає в себе фіксацію достатньої кількості подійно обумовлених потенціалів, які залежать від повторення однієї події або стимулу. Після цього беруться середні параметри подійно обумовлених потенціалів на фоні ЕЕГ і визначається середня величина активності, спричиненої певними стимулами. Це середній подійно обумовлений потенціал. Такі методи аналізу дозволяють виключити активність ЕЕГ і залишити лише показники активності під впливом стимулів. Чим більше стимулів залучені до процесу аналізу, тим чіткішим стає сигнал подійно обумовленого потенціалу (хвиля подійно обумовленого потенціалу).

Отримана в результаті хвиля подійно обумовленого потенціалу складається з декількох позитивних і негативних коливань, які називаються *піки* і *компоненти* і позначаються літерами *P* та *N* для позитивних і негативних коливань відповідно. Коли позитивне коливання відбувається, наприклад, із затримкою у 600 мілісекунд після появи стимулу, воно позначається як *P600*. Ще одним важливим параметром є амплітуда середньої хвилі подійно обумовленого потенціалу (у мікрівольтах), що імпліцитно пов'язана з активністю

мозку, спричиненою певним стимулом. Таким чином, полярність (позитивна або негативна), затримка (в мілісекундах) і амплітуда є трьома основними характеристиками хвилі подійно обумовленого потенціалу.

Компоненти подійно обумовлених потенціалів

Після виокремлення сигналу дослідники зазвичай зосереджуються на певних специфічних рисах форми отриманої хвилі (наприклад, підйом або спад), і ця специфічна риса стає предметом зацікавленості. Так, наприклад, вищезгаданий N400 є подійно обумовленим компонентом, який супроводжує процес обробки мови. *Компонент* – це частина хвилі потенційно обумовленого потенціалу з окресленою дистрибуцією нейронів та чітким зв'язком з іншими параметрами експерименту (зі специфічною когнітивною функцією, яку виконує ця група нейронів).

Варто наголосити, що електрична активність, що її виробляє певна група нейронів, може розповсюджуватися через мозкову тканину. Крім того, її можна виявити на інших ділянках мозку (де розташовані інші електроди). Наприклад, вольтаж, який вимірює окремий електрод (розташований над певною ділянкою мозку) у певний час може відображати активність різних нейронів на різних ділянках. У результаті цього може з'явитися чимало інших компонентів. Це відбувається завдяки тому, що та хвиля подійно обумовлених потенціалів, яку ми спостерігаємо, з'являється в результаті всієї електричної активності, яка виробляється різними джерелами в мозку. Наприклад, пік подійно обумовлених потенціалів із затримкою 200 мс може відображати не активність окремої групи нейронів, які є максимально активними в цей час, а узагальненої активності двох (або більше) груп, максимально активних до і після 200 мс, але з максимальною електричною активністю в цей момент. Для того щоб подолати цю очевидну неточність, деякі дослідники визначають нейронну функцію як *певну когнітивну функцію*. Це також називають «функціональним підходом» до вивчення компонентів (Donchin, 1979) відповідно до функцій тих нейронів, чия активність зафіксовано.

Що ж нам може дати поняття компоненту подійно обумовленого потенціалу? Незважаючи на складнощі, що супроводжують процес вимірювання, компоненти виконують мінімум три функції. По-перше, вони забезпечують мову, яка робить можливим процес комунікації в експериментах, парадигмах і наукових полях. По-друге, вони можуть забезпечити основу для поєднання результатів, отриманих від подійно обумовлених потенціалів, з іншими параметрами мозкової активності. По-третє, ці компоненти слугують як фізіологічні маркери для певних когнітивних процесів, як-от N400.

Подійно обумовлені потенціали і мова

У контексті процесу обробки мови було ідентифіковано декілька компонентів подійно обумовлених потенціалів із різними характеристиками часу і простору, які вказували на те, що певні механізми можуть сприяти семантичним і синтаксичним процесам (Nagoort, Brown, & Osterhout, 2000).

Лінгвістичне дослідження подійно обумовлених потенціалів починається з оригінального вивчення семантичної обробки письмових речень (Kutas and Hillyard 1980). Були проаналізовані подійно обумовлені потенціали, що проявлялися, коли учасники читали речення, які закінчувалися семантично правильним або неправильним словом. Вони спостерігали, що компонент досягав свого піку на 400 мс після прочитання неправильного слова. Цей так званий компонент N400 є широкою негативною хвилею.

На амплітуду цього компоненту впливають декілька чинників, включаючи близькість ключового слова (Kutas & Hillyard, 1980), частотність вживання слова, конкретику слова, клас слова, семантичні відносини між словами та повторюваність слова (Besson, Kutas, & Van Petten, 1992).

Окрім того, за цим компонентом спостерігали за різних умов: у відмінних мовах (англійській, нідерландській, німецькій, французькій, італійській; в різних формах (візуальній, слуховій і навіть мові знаків) та за неоднакових експериментальних процедур. На основі отриманих результатів ствер-

джують, що компонент N400 надає детальні дані про ті складнощі, які виникають у читача при інтеграції лексичного елементу з контекстом речення.

На думку деяких дослідників, компонент P600 не є суто лінгвістичним, але він належить до родини компоненту P300, який спостерігається в результаті повторення неочікуваних стимулів. Однак інші (Osterhout, Holcomb, & Swinney, 1994) стверджують, що амплітуда пізнього позитивного піку може бути результатом самого процесу обробки.

Також було зафіксовано ранній компонент із негативною активністю в лівій півкулі “*early left-hemispheric anterior negativity*” (ELAN) на 200 і 400 мс після появи слова, яке не відповідає базовій структурі речення.

Отже, три компоненти подійно обумовлених потенціалів (N400, P600, ELAN) спостерігалися під час обробки лінгвістичних стимулів. N400 з'являється за умов семантичної аномалії, P600 асоціюється з повторним синтаксичним аналізом і подоланням невідповідностей, ELAN відображає перший етап побудови структури фрази.

Як провести експеримент із подійно обумовленими потенціалами

Подійно обумовлені потенціали треба фіксувати чітко, аналізувати детально та інтерпретувати креативно. Ці загальні наукові принципи, які застосовуються в галузі дослідження подійно обумовлених потенціалів, викликають важливе питання стосовно того, як побудувати експерименти. Для того, щоб зв'язати хвилі подійно обумовлених потенціалів із процесом обробкою мови і білінгвізмом, подійно обумовлені потенціали мають бути зафіксовані в межах адекватної експериментальної парадигми.

Експериментальні парадигми

Традиційно найрозповсюдженішою парадигмою є «оригінальна» парадигма, що містить в собі виявлення неправильного стимулу (наприклад, цифра) у низці стандартних стимулів (наприклад, літер). Таким чином, цифра серед літер є неприйнятним стимулом, який треба виявити. Ця парадигма

охоплює важливі компоненти подійно обумовлених потенціалів та надає корисну інформацію про те, яким саме чином мозок обробляє стимули. Однак, незважаючи на те, що її можна адаптувати до вивчення багатьох когнітивних процесів, включаючи мову і білінгвізм, часто краще створити парадигми, які чіткіше стосуються процесу мовної обробки, як-от завдання на категоризацію дієслів (див. нижче).

Щойно визначена експериментальна парадигма і експериментальні умовитреба особливо контролювати. Різні експериментальні умови можна застосовувати в окремих блоках, або ж їх можна поєднувати всередині блоків. Наприклад, явище білінгвізму можна вивчати декількома шляхами: при першому підході учасники слухають речення однією мовою в одному блоці або ж речення іншою мовою в іншому блоці; при другому підході учасники слухають речення різними мовами в одному блоці. В обох випадках необхідно уважно слідкувати за часом виконання завдання.

Варто наголосити, що час – це не єдиний параметр, який треба контролювати, тому що когнітивна поведінка є дуже нестабільною та знаходиться під впливом контексту. Крім того, необхідно уточнити правила побудови спонукальних речень.

Коли застосовуються складні стимули, як-от слова або речення двома різними мовами, їх треба обирати з урахуванням властивостей, які можуть впливати на процес мовної обробки. Такі чинники: частотність вживання слова, значення слова – мають дуже велике значення при вивченні слів. Треба також контролювати тривалість стимулів та інтервалів між ними.

Вимірювання хвиль подійно обумовлених потенціалів

Щойно подійно обумовлені потенціали зафіксовані, їх треба вимірювати для визначення компонентів. Як вже зазначалося, найпростіший підхід до аналізу хвиль подійно обумовлених потенціалів полягає у визначенні їхніх піків і падінь, а також у вимірюванні амплітуди і затримки коливань. Для то-

го щоб відділити вимірювання від шуму, вдаються до усереднення результатів.

Друге питання полягає в тому, чи значно відрізняються подійно обумовлені потенціали за різних умов. Найпростішим шляхом аналізу розбіжностей у подійно обумовлених потенціалах є виявлення відмінностей між хвилями, зафіксовані за різних умов. Ця різниця відображає фізіологічні процеси, які не є однаковими за різних умов.

Аналіз джерел

Вище було зазначено, що подійно обумовлені потенціали – це сигнали, зафіксовані в часі та просторі. Існують два основних шляхи відобразити ці дані. Перший полягає у зміні напруги в певний момент часу; а другий – у зміні напруги на визначеній ділянці мозку (див. Схему 1).

Зміни форм хвилі на різних ділянках мозку надають важливої інформації про кількість та топографію компонентів, які є вагомими для порівняння результатів експерименту в різних учасників. Ця інформація може також сприяти в розрізненні подійно обумовлених потенціалів і позачерепних реакцій, які можуть бути результатом руху очей або м'язової активності. Крім того, порівняння структури хвиль на різних ділянках мозку є дуже корисним для визначення кількості компонентів, що впливають на результати вимірювань у конкретний період часу. Як вже було зазначено, різні компоненти можуть відповідати за обробку визначеного типу інформації певною групою нейронів. Таким чином, топографічна карта дозволяє дослідникові простежити дистрибуцію електричного поля, яке виробляє певна група нейронів. Якщо ми розглядатимемо когнітивну функцію як специфічну активність нейронів, можна зробити висновок, що подійно обумовлені потенціали різних груп нейронів відображають різні фізіологічні процеси. Вивчення топографії компонентів уможливорює визначити, які саме групи нейронів активізуються під час визначеного когнітивного завдання.

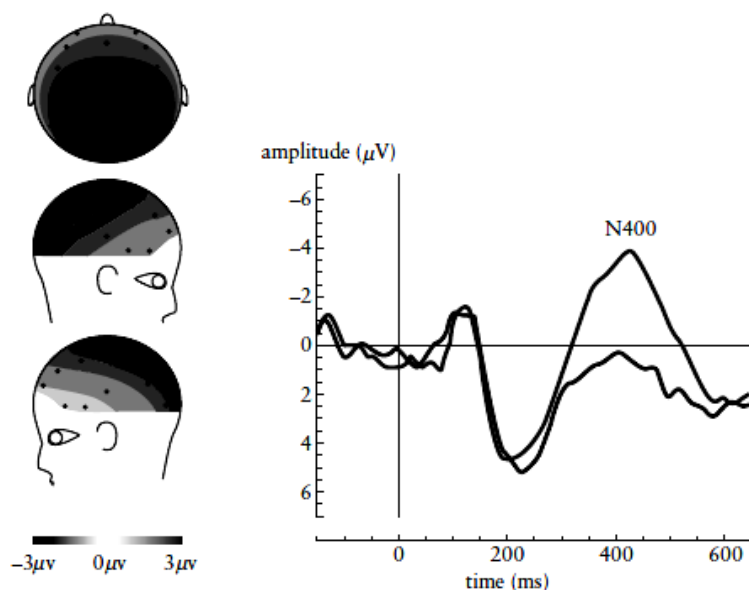


Схема 1 Топографічна схема ефекту N400

Статистичний аналіз

При розробці методів статистичного аналізу даних подійно обумовлених потенціалів дослідники не обмежуються застосуванням одного конкретного або традиційного статистичного методу. Вони, звісно, мають певні переваги, але існують інші підходи визначення статистики. У багатьох ситуаціях методи непараметричної статистики, пермутаційної статистики та бутстрепінга можуть бути більш прийнятними.

Кількість учасників експерименту має бути достатньою для того, щоб статистичні тести могли продемонструвати результати експерименту. Вони також мають бути достатніми для узагальнення стосовно більшої частини населення. Через те що дані подійно обумовлених потенціалів можуть відрізнятися в залежності від учасників, бажано підбирати учасників із гомогенними параметрами (вік, стать, рівень освіти тощо).

Важливі питання: поведінка учасників і обмеження подійно обумовлених потенціалів

При застосуванні подійно обумовлених потенціалів для вивчення когнітивних процесів корисно простежити поведінку учасників та їхні електрофізіологічні реакції. У багатьох перцептивних завданнях звичайні відповіді, пов'язані з моторикою (наприклад, натискання кнопки для того, щоб дати відповідь), можуть допомогти визначити такі параметри поведінки, як швидкість і точність реакції. Взагалі, чим більше інформації, яка стосується поведінки, є доступною, тим точніше можна визначити психофізіологічні параметри.

Що стосується обмежень підходу подійно обумовлених потенціалів, то треба наголосити, що вони не можуть надати детальну інформацію про локалізацію нейронної активності, спричиненої певним когнітивним процесом. Коім того, немає чіткого взаємозв'язку між електричним полем, яке спостерігається в мозку, і ділянками мозку, які спричиняють появу цього поля. Тому джерела отримання даних від подійно обумовлених потенціалів, що знаходяться поза межами мозку, є надзвичайно цінними. Таке знання покращить функціональну та нейронну інтерпретацію даних та сприятиме їхній інтеграції з даними, отриманими від застосування таких методів, як МРТ.

Вивчення подійно обумовлених потенціалів у білінгвів

Мало хто з дослідників застосовував методики виявлення подійно обумовлених потенціалів у білінгвів, але всі отримані дані свідчать про квантитативні і квалітативні відмінності між обробкою мови M1 та мови M2. Так, наприклад, було встановлено, що компонент N400 мав більшу затримку в результаті семантичної аномалії, а його амплітуда була нижчою в мові, якою білінгв володіє гірше.

Висновки параграфа

Подійно обумовлені потенціали відображають електричну активність у відповідь на певні стимули (наприклад, експериментальні умови) і можуть бути отримані з ЕЕГ мозку. Три компоненти подійно обумовлених потенціалів (N400, P600, ELAN) були зафіксовані в процесі обробки лінгвістичних стимулів. N400 спостерігається за умов семантичної аномалії, P600 асоціюється з повторним синтаксичним аналізом, ELAN відображає перший етап побудови структури фрази.

Подійно обумовлені потенціали успішно застосовувалися для дослідження білінгвів, а отримані результати вказують на квалітативні відмінності у формах хвиль (відсутність ELAN) і квантитативні відмінності в затримці в білінгвів, які вивчали мову M2 в більш старшому віці.

«ГЕМОДИНАМІЧНИЙ» ПІДХІД

Прагнення зрозуміти функціональну організацію звичайного людського мозку більше століття привертало увагу людства. Так, наприклад, було досліджено зміни потоку крові в мозку під час ментальної активності. У цьому дослідженні є посилення на працю про пульсацію в корі головного мозку в пацієнтів із пошкодженнями черепа після проведення нейрохірургічних процедур (Angelo Mosso 1881). Моссо визначив, що частота цих пульсацій збільшувалася локально під час ментальної активності, і дійшов висновку, що зміни кровообігу в мозку пов'язані з нейронною активністю. Незважаючи на багатообіцяючий початок, зацікавленість у цьому дослідженні майже зникла в першій чверті двадцятого століття. У цей час зародилася структурна нейровізуалізація у 1970 р., спочатку з комп'ютерною томографією (КТ), а потім – з магнітно-резонансною терапією (МРТ). Сучасна ера функціональної нейровізуалізації розпочалася з позитронної емісійної томографії (ПЕТ), а в останні роки функціональна магнітно-резонансна терапія (МРТ) стала швидко розвиватися як надзвичайно могутня методика, що мала багато переваг над ПЕТ у вивченні процесу когніції.

Варто зазначити, що є багато шляхів відобразити людський мозок *наживо*. Одним зі шляхів є застосування радіоактивності для вимірювання мозкового метаболізму, кровотоку мозку або нейрорецепторів-нейротрансмітерів засобами ПЕТ. МРТ не потребує радіоактивності та може забезпечити знімки високої точності, на яких відображатиметься нейронна активність. Відомо, що значна частина метаболічних потреб мозку (а отже, і вживання глюкози) є підтримка синоптичної активності. Враховуючи те, що мозок не має здатності зберігати кисень і глюкозу, прийом цих енергетичних ресурсів через кровоток є надзвичайно важливим для постійної мозкової активності. Було доведено, що за нормальних умов взаємозв'язок між енергетичним метаболізмом і кровотоком мозку дуже сильний. Це спостереження є дуже важливим, оскільки воно доводить те, що зміни в кровотоку мозку можуть надати більш важливу інформацію, ніж прямі вимірювання метаболізму мозку.

ПЕТ

Базові принципи

ПЕТ – це технологія, за допомогою якої робляться зображення шляхом поширення радіації через центральний отвір ПЕТ сканера. Для вимірювання функціональних параметрів, як-от кровоток мозку та споживання глюкози, ПЕТ сканування потребує поєднання трьох базових елементів: ПЕТ томограф, циклотрон і метод аналізу даних. Радіоактивні субстанції, що називаються *індикатори*, застосовуються для отримання зображення різних фізіологічних процесів, наприклад, кровоток мозку або метаболізм (тобто споживання глюкози). Насправді ПЕТ надає 3D зображення дистрибуції в мозку ПЕТ індикаторів, приєднаних до молекул.

Що стосується вивчення когнітивних функцій, то найчастіше тут залучаються дослідження збільшення рівня розумової активності, що пов'язано з виконанням якихось когнітивних завдань (наприклад, мова, пам'ять, увага). У цих дослідженнях застосовують кисень в якості індикатора. Перевагою та-

кого індикатора є те, що він швидко розпадається (приблизно через дві хвилини). Це означає, що можна зробити декілька зображень (до 16) за одну сесію, що дає дослідникам можливість вивчати всілякі стани, поки пацієнти виконують різні завдання. На початку кожного ПЕТ сканування пацієнта, чия голова знаходиться в ПЕТ сканері, внутрішньовенно вводять невелику кількість субстанції. Приблизно через 30 секунд індикатор з'являється в мозку і в наступні 30 секунд відчиняє так зване «критичне вікно», коли рівень радіації досягає свого максимуму в мозку. Зображення кровотоку робляться завдяки цьому відкритому вікну. Завдяки застосування методів аналізу даних, отримують 3D зображення мозку у формі радіоактивного розповсюдження, що показує розумову активність, пов'язану з виконанням певного когнітивного завдання.

MPT

Базові принципи

MPT технологія базується на магнетичних властивостях атомів гідрогену (компоненту води, субстанції, яка переважає в тілі людини) та гемоглобіну (що поширює кисень через кров). Основний сигнал отримують завдяки магнітному полю, що розповсюджує атоми гідрогену по основному полю. Обладнання відсилає сигнали в комп'ютер, у якому з'являються зображення поширення магнітного сигналу в мозку.

Ефект рівня кисню в крові

Зображення, що відображають кровоток, користуються однією перевагою системи: гемоглобін має різні магнетичні властивості, коли він не несе кисень (деоксигемоглобін), і тоді, коли він несе кисень (оксигемоглобін). Функціональне MPT, метод залежності рівня кисню в крові (метод BOLD), чутливе до змін у кількості крові і концентрації деоксигемоглобіну у судинах мозку. Було встановлено, що деоксигенна кров у цій ділянці спричинює посилення сигналу BOLD, а нейронна активність супроводжується посиленням

кровотоку, що знижує концентрацію деоксигегемоглобіну та сприяє посиленню сигналу. Таким чином, цей метод дозволяє отримати зображення змін кровотоку, яке вимірюється завдяки змінюванню рівня концентрації деоксигемоглобіну.

На відміну від методу ПЕТ, зображення зміни кровотоку робляться за декілька секунд, тому протягом двогодинної фотозйомки можна отримати більше 1000 зображень мозку (порівняно до 10 зображень ПЕТ). Співвідношення сигнал-шум на окремому зображенні є низьким, тому необхідно об'єднувати декілька зображень для отримання одного, який зобразить зміни правильно.

Потенційні обмеження ПЕТ та МРТ

Просторові обмеження

Існують обмеження того, що можуть показати МРТ та ПЕТ. ПЕТ зображує нейронну активність на певних ділянках мозку. МРТ охоплює більший простір, але ця техніка часто супроводжується неточностями зображень на ділянках між тканиною і повітрям. Наприклад, певні структури мозку можуть бути непомітними, оскільки повітря, що міститься там, створює перешкоду для магнітного поля.

Критерій часу

Іншим обмеженням ПЕТ і МРТ сканування є час отримання даних. ПЕТ і МРТ вимірюють різні аспекти в різний період часу. Через те, що ПЕТ вимірює рівень радіоактивності, що йде від певної ділянки мозку, тому має пройти мінімум 30 секунд до отримання достатніх даних. МРТ має свої часові обмеження, пов'язані із затримкою і тривалістю гемодинамічної реакції на нейронну подію. Зазвичай зміни кровотоку досягають свого піку через декілька хвилин після певної події.

Робочий цикл

Інше обмеження ПЕТ і МРТ стосується того, що часто називають робочим циклом завдання. Для того щоб відбулася гемодинамічна реакція на певну подію, має пройти певний період часу. Наприклад, якщо невелика кількість нервових клітин активізуються в результаті якого процесу або якщо тривалість реакції недовга, тоді співвідношення сигнал-шум для нього настільки низьке, що його важко виявити.

Повторюваність

Через те, що МРТ не потребує радіації і є неінвазійним методом, можна застосовувати його на пацієнті більше, ніж один раз, а когнітивні тести повторювати багато разів. Це абсолютно не стосується зображень ПЕТ. Крім того, зображення ПЕТ є дорогим через застосування радіоідентифікаторів.

Висновки параграфа

ПЕТ і МРТ є могутніми інструментами для вимірювання активності мозку. Вони дозволяють зробити це непрямим шляхом, тому що обидва методи вимірюють локальний кровоток мозку. Однак зміни в локальному кровотоці вказують на те, що певна ділянка мозку функціонує; тому ці методи дозволяють досліджувати нейронну активність. У технології для цього ПЕТ застосовується радіоактивність, а для МРТ застосовують парамагнетичні властивості гемоглобіну. МРТ, на відміну від ПЕТ, є інвазійним методом і надає високоякісніші зображення більших ділянок мозку.

ЯК ПОБУДУВАТИ ЕКСПЕРИМЕНТ НЕЙРОВІЗУАЛІЗАЦІЇ

Найоптимальнішим шляхом проведення експериментів нейровізуалізації є поєднання структури з функцією. Варто враховувати, що складні фізіологічні процеси найкраще можна описати за допомогою комбінацій елементарних операцій. Не обов'язково, щоб ці елементарні процеси були локалізо-

вані на окремих ділянках мозку; часто вони є результатом спільної діяльності нейронних сіток. Нейровізуалізація призводить до пошуку активності мозку, яка супроводжує елементарні психологічні процеси та дозволяє проаналізувати, які саме комбінації елементарних процесів залучені до виконання когнітивних завдань (Hernandez, Wager, & Jonides, 2002).

Варто враховувати, що когніція є таким процесом, який не локалізований на окремих ділянках мозку. Для дослідження нейронної бази процесу когніції, необхідна така методика, яка б дозволяла вимірювати нейронну активність всього мозку. Звісно, неможливо виміряти стан кожного нейрону в мозку, але ПЕТ і МРТ можуть надати достатню інформацію про роль, яку відіграють певні ділянки мозку під час процесу когніції. Нижче ми проілюструємо, як будувати, проводити, аналізувати та інтерпретувати експеримент функціональної нейровізуалізації. Зрозуміло, що перед початком експерименту нейровізуалізації необхідно враховувати декілька важливих аспектів. По-перше, треба обрати гіпотезу. По-друге, треба визначитися з відповідними методами, і, по-третє, експеримент необхідно провести, проаналізувати та інтерпретувати належним чином. Ці аспекти залежать від обраного завдання, доступної технології нейровізуалізації та її обмежень, а також висновків, які дослідник планує отримати в результаті експерименту.

План завдання

План завдання обмежує інтерпретацію даних. Треба обирати такі завдання, що забезпечують теоретичну основу нейронних та психологічних процесів, що вивчаються, і в них треба уникати впливу менш важливих параметрів. Менш важливі параметри – це нейронні процеси, що не стосуються поставленого завдання. Це можуть бути якісь фізіологічні аспекти, які відбуваються завдяки таким процесам, як серцебиття, дихання та рухи очей. Однак ці маловажливі параметри можуть впливати на діяльність мозку, а отже – на інтерпретацію даних. Ставлення адекватних завдань може бути непростим процесом, а іноді – неможливим.

Щойно дослідник визначився із завданням, він має обрати експериментальну парадигму.

Варто враховувати, що розумові системи не можуть залишатися незмінними в процесі повторення завдання. Коли завдання нове, то в системі відбуваються зміни, які є дуже важливими при побудові та інтерпретації когнітивних експериментів.

Переважаючими парадигмами в аналізі таких змін із застосуванням ПЕТ або МРТ є так звані «блокові» та «подійно обумовлені» парадигми.

Блокові парадигми

Блоковий підхід – це стандартний експериментальний підхід, який застосовується в дослідженнях ПЕТ, тому що довгі інтервали часу (30 секунд та більше) потрібні для збору достатньої кількості даних і отримання відповідного зображення. При блоковому підході різні умови експерименту представлені як різні блоки (наприклад, називання мовою М1 в одному блоці і називання мовою М2 в іншому), і кожний блок сканується окремо. В експерименті ПЕТ цікавість являє собою ті дані, які збираються впродовж тривалого інтервалу сканування. Якщо дослідник зацікавлений у спостереженні за нейронним ефектом якихось коротких психологічних процесів (наприклад, активізація, спричинена спалахом світла), за умов експерименту ПЕТ дослідник має повторювати спостерігати за реакцією через певні інтервали часу. Однак цей підхід не дуже підходить для дослідження точного часу активності мозку, яка може змінитися протягом секунд або долі секунди. Блокова структура експериментів ПЕТ є основним чинником інтерпретації результатів, і зазвичай активізація стосується чинників, які змінюються повільно (наприклад, називання малюнку або повторення слова).

У багатьох дослідженнях МРТ також застосовується блоковий підхід. Як і в дослідженнях ПЕТ, при такому блоковому підході учасники мають активні (наприклад, називання мовою М2) і контрольні завдання (відпочинок) впродовж короткого часу (наприклад, 30 секунд), а потім зображення, отри-

мані під час активних блоків статистично порівнюють із зображеннями, отриманими під час контрольних блоків. Перевагою блокового підходу в МРТ є те, що він дозволяє статистично відстежити зміни.

Подійно обумовлений підхід

Для того щоб скористатися перевагами швидкого збирання даних, що дозволяє зробити МРТ, було розроблено подійно обумовлений підхід для отримання зображень нейронної активності, спричиненої певними стимулами або когнітивними подіями. Цей підхід включає в себе вивчення особливостей гемодинамічної реакції як відповіді на окремий стимул або когнітивну подію. Більшість дослідників вважають, що 14-16 секунд для цього достатньо. При застосуванні цього підходу враховують і усереднюють сигнали, отримані від учасників при виконанні певних завдань, і можна визначити час гемодинамічної реакції. Цей підхід дає можливість простежити реакцію за різних умов. Він також дозволяє дослідникам проаналізувати лише обрані блоки і процеси, що там відбуваються.

Обмежуючий чинник цього підходу полягає в часовому просторі МРТ: не швидкість отримання даних, а швидкість гемодинамічної реакції на нейронну подію, яка знаходиться на своєму піці через 5-8 секунд.

Аналіз даних

Коли завдання розроблене і дані зібрані, аналіз цих результатів складається з двох етапів: попередня обробка зображень і статистичний аналіз результатів. Статистичні дані проводяться на основі даних, отриманих на цих двох етапах.

Як порівняти експериментальні умови

Проблема отримання даних від когнітивних процесів полягає в тому, що майже будь-яке завдання викликає зміни в мозку.

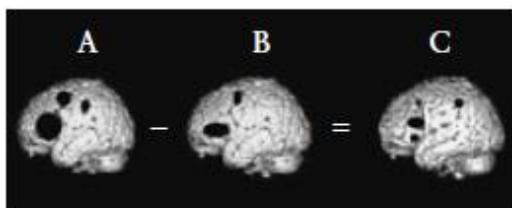


Схема 2. Метод розділення в експериментах функціональної нейровізуалізації

Для того, щоб асоціювати зміни активізації певних когнітивних процесів у мозку (наприклад, вільне володіння мовою M2) вимагає, щоб ми ізолювали зміни, пов'язані з цим процесом від змін, пов'язаних з іншими процесами (наприклад, вільне володіння мовою M1). Простіше за все, можна вважати, що експеримент МРТ є розділяючим експериментом, при якому ми обмежуємо зображення за двох умов (при мові M1 і мові M2) і розділяємо їх, щоб знайти відмінності. Однак є декілька аспектів, які можуть обмежити простоту цього підходу.

Логіка цього розподілу така: якщо дослідник намагається протестувати дві експериментальні умови, що відрізняються лише одним процесом, тоді відділення активізації за однієї умови від інших має розкривати ті ділянки мозку, які асоціюються з цільовими процесами (див. Схему 2).

На перший погляд, найпростіша експериментальна умова лежить між стимулом або завданням, яке виконується у «блоці А» та «блоком відпочинку», в рамках якого немає жодного стимулу і не виконується жодне завдання.

Висновки параграфа

Створення експерименту функціональної нейровізуалізації може бути вимогливим. У цілому необхідно мати певну експериментальну гіпотезу. Вибір експериментальної парадигми обумовлюється природою обраного завдання, доступною технологією нейровізуалізації та її обмеженнями, а також типом результатів, що дослідник хоче отримати від дослідження. Декілька статистичних методів можуть допомогти проаналізувати отримані дані. Найпопулярні-

шим методом є «метод розділення», за умови якого активність мозку пояснюється однією експериментальною умовою.

МРТ ДОСЛІДЖЕННЯ БІЛІНГВІЗМУ

Перед тим, як дійти висновків про надбання в галузі білінгвізму, представимо наочний приклад впровадження технології нейровізуалізації в дослідженнях із білінгвізму. Ми розглянемо експеримент, проведений із метою дізнатися, як впливає вік засвоєння мови М2 на рівень володіння нею. Психолінгвістична наочність, яка супроводжує це питання, є спірною. Теорії різняться, від постулатів про біологічно обумовлені «критичні періоди» для деяких аспектів засвоєння мови до постулатів про відмінності між засвоєнням мови в дитячому і дорослому віці.

Учасники

Для проведення експерименту було сформовано три групи білінгвів (італійська/німецька мови):

- 1) група учасників, які засвоїли мову М2 від народження і мали високий рівень володіння обома мовами;
- 2) група учасників, які пізно засвоїли мову М2, але мали високий рівень володіння мовою, майже такий, як учасники групи 1;
- 3) учасники, які пізно засвоїли мову М2 і мали низький рівень володіння нею на момент проведення експерименту.

При використанні методів нейровізуалізації необхідно мати достатньо учасників для отримання достатньо даних для встановлення статистики. У цьому експерименті групи склалися в середньому з 10 учасників. Була проведена перевірка рівня їхнього володіння мовою. Це було передумовою проведення дослідження над білінгвами, тому що ця інформація є дуже важливою для інтерпретації результатів.

Стимули

Матеріал для стимулів складався зі 180 коротких речень, 90 з них були німецькою мовою, 90 – італійською. Сорок чотири німецьких та італійських речень були семантично і граматично правильними. Інші 46 речень обома мовами містили семантичні (23 речення) або граматичні (23 речення) неточності. Було чотири умови: німецькомовне граматичне обґрунтування, італійськомовне граматичне обґрунтування, німецькомовне семантичне обґрунтування та італійськомовне семантичне обґрунтування. Велика кількість стимулів всередині кожної з умов експерименту є необхідною для отримання бажаного ефекту від досліджуваного когнітивного процесу.

Експериментальна парадигма і завдання

Речення були розподілені за 12 блоками (тобто застосовували блоковий підхід), тривали 128 секунд, по 3 блоки на кожну з 4 умов. Після періоду відпочинку (60 секунд) блоки речень були представлені у вільному порядку. Після кожного блоку був період відпочинку (32 секунди). У кожному блоці було 15 правильних і неправильних речень, перед якими була озвучена інструкція (наприклад, граматичне обґрунтування, німецька мова). Після кожного речення учасники мали 4 секунди на вибір відповіді. Учасники мали визначити правильність речень мовами M1 та M2.

Збір даних і аналіз

Вимірювання МРТ проводилися на сканері Тесла 1.5, і для кожної умови були зроблені контрастні зображення. Були також зроблені зображення для демонстрування відмінностей між мовами M1 та M2 для кожного учасника. На цих контрастних зображеннях було відображено відмінності для кожної умови і відмінності між мовами M1 та M2 для кожного учасника. Більш того, були показані групові закономірності завдяки цим контрастним зображенням.

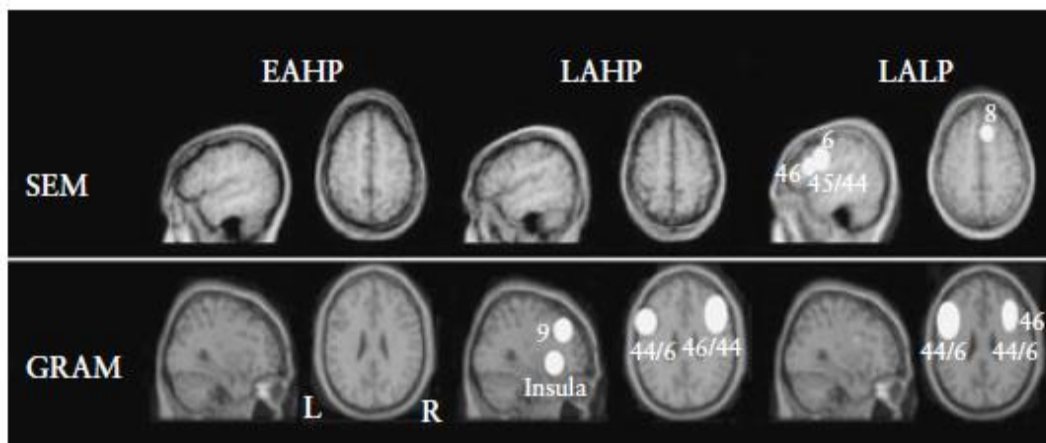


Схема 3. Мозкова активність під час процесів граматичної обробки і семантичної обробки у трьох різних груп білінгвів

Результати

Що стосується граматики, рівень володіння мовами M1 і M2 мав різну нейронну репрезентацію. Цей висновок підтверджує гіпотезу, що граматичні параметри формуються в перші роки життя і асоціюються з певним шляхом активності мозку, який є дуже специфічним і не може формуватися протягом життя, навіть у випадку набуття високого рівня володіння мовою M2. Цього не можна сказати про семантичну обробку, єдина відмінність активності мозку якої, як виявилось, залежить від набутого рівня володіння мовою. Ці результати підтверджують існування критичного періоду оволодіння мовою і вказують на те, що граматична обробка, враховуючи її залежність від віку, є неврологічно «вбудованою». Цей експеримент є гарним прикладом того, як нейробіологічна інформація, отримана шляхом функціональної нейровізуалізації може збагатити лінгвістичні та психолінгвістичні здобутки. Методи функціональної нейровізуалізації можуть зробити значний внесок у теорію мовної репрезентації та обробки.

ВИСНОВКИ

Важливі дослідження білінгвального мозку із застосуванням методів функціональної нейровізуалізації є предметом багатьох праць (Abutalebi,

Cappa, & Perani, 2001; Vaid & Hull, 2001; Abutalebi, Cappa, & Perani, 2005; Perani & Abutalebi, 2005). Функціональна нейровізуалізація пролила світло на нейронну основу обробки мови M2 і на її взаємозв'язок із мовою M1. Вона допомогла встановити, що мови M1 і M2 обробляються одними й тими самими нейронними інструментами. Однак шляхи активізації мозку, що асоціюються з різними завданнями і включає в себе специфічні аспекти лінгвістичної обробки, суттєво відрізняються для різних мов навіть в межах одного мозку. Ці відносно стабільні шляхи залежать від різних чинників: рівень володіння мовою, рік засвоєння тощо. Поєднання цих висновків із психолінгвістичною теорією може дозволити досліднику показати біологічну залежність різних моделей, узагальнити вже існуючі надбання і використовувати отриману інформацію в дослідженнях природи мозкової організації білінгвізму.

Бібліографічні посилання

1. Besson, M., M. Kutas, and C. Van Petten (1992) An event-related potential (ERP) analysis of semantic congruity and repetition effects in sentences. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4, 132–149.
2. Donchin, E. (1979) Event-related brain potentials: A tool in the study of human information processing. In H. Begleiter (eds.), *Evoked Potentials and Behavior*. New York: Plenum, pp. 13–75.
3. Green, D. W. and C. Price (2001) Functional imaging in the study of recovery patterns in bilingual aphasics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 191–201.
4. Hagoort, P., C. M. Brown and L. Osterhout (2000) The neurocognition of syntactic processing. In C. M. Brown and P. Hagoort (eds.), *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press, pp. 273–316.

5. Hernandez, L., T. Wager, and J. Jonides (2002) Introduction to functional neuroimaging. In H. Pashler and J. Wixted (eds.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*. New York: John Wiley, pp. 175–222.
6. Kutas, M. and S. A. Hillyard (1980) Reading senseless sentences: Brain potentials reflect semantic incongruity. *Science*, 207, 203–205.
7. Mesulam, M. (1990) Large-scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language, and memory. *Annals of Neurology*, 28, 597–613.
8. Mosso, A. (1881) *Ueber den Kreislauf des Blutes in menschlichen Gehirn*. Leipzig: Verlag von View.
9. Paradis, M. (1998) Language and communication in multilinguals. In B. Stemmer and H. Whitaker (eds.), *Handbook of Neurolinguistics*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 417–430.
10. Penfield, W. (1965) Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain*, 88, 787–798.
11. Pitres, A. (1895) Étude sur l'aphasie chez les polyglottes. *Revue de médecine*, 15, 873–899.
12. Scoresby-Jackson, R. (1867) Case of aphasia with right hemiplegia. *Edinburgh Medical Journal*, 12, 696–706.
13. Segalowitz, S. J. (1983) *Two Sides of the Brain*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
14. Vaid, J. and R. Hull (2002) Re-envisioning the bilingual brain using functional neuroimaging: Methodological and interpretive issues. In F. Fabbro (ed.), *Advances in Neurolinguistics of Bilingualism*. Udine, Italy: Forum, pp. 315–355.
15. Wernicke, C. (1874) *Der aphasische Symptomenkomplex. Eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*. Breslau: Cohn and Weigert.

Навчальне видання

МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ТА БІЛІНГВІЗМ: ПРОБЛЕМИ І ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *Н. П. Олійник, Н. О. Лисенко*

Верстка: *Л. О. Глухова*

Підписано до друку 10.11.2016. Формат 60х84/16. Друк цифровий.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 12,44. Тираж 200 прим. Зам. № 228.

Видавництво і друкарня «Ліра»
49000, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5
Свідоцтво про внесення до ДержреєструДК № 188 від 19.09.2000 р.

ISBN 978-966-383-768-0