



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

ВИХОВАННЯ МУЛЬТИЛІНГВІВ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

ХРЕСТОМАТІЯ

ДНІПРО/ ЛІРА / 2016

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
В 94

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

The reader contains papers on theoretical and practical issues of raising multilinguals.

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.

В 94 **Виховання мультилінгвів: теорія та практика : хрестоматія /**
ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПА, 2016. – 223 с.
ISBN 978-966-383-764-2

Хрестоматія містить праці з теоретичних та практичних аспектів виховання мультилінгвів.

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

УДК
81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73

© Автори статей, 2016
© Дніпропетровський
національний
університет імені
Олеса Гончара, 2016
© ЛПА, 2016

ISBN 978-966-383-764-2

Передмова

Упродовж багатьох років педагоги шукали оптимальні форми організації виховання й навчання дітей-мультилінгвів. У результаті таких пошуків у навчально-виховних закладах світу провідне місце посів мультилінгвальний урок. Причому постійно відбувається творчий процес удосконалення такого типу уроку. Внаслідок чого педагогічна практика й теорія накопичили великий багаж знань щодо навчально-виховного процесу дітей-мультилінгвів.

У пропонованій збірці розкрито такі аспекти педагогічної діяльності вчителя в контексті організації мультилінгвального навчально-виховного процесу на уроці: наукові засади мультилінгвального навчально-виховного процесу, вимоги до мультилінгвального уроку; психологічні особливості оволодіння мовами.

Організація мультилінгвального навчального процесу в школі - складний і багатогранний процес. Він вимагає від учителя методичних знань з мультилінгвальної освіти. Матеріал книги має слугувати розвиткові педагогічної майстерності вчителя з мультилінгвальної освіти.

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

ЗМІСТ

ГЛОБАЛЬНЕ СПІВТОВАРИСТВО Й МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІСТЬ:
ПИТАННЯ «ХТО, ЧОМУ, КОЛИ, ДЕ І ЯК ВИЯВЛЯЄТЬСЯ
МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИМ», ЩО ПОСТАЛО В ОСТАННЄ ДЕСЯТИЛІТТЯ,
І ЩО ЦЕ ОЗНАЧАЄ ДЛЯ ВАШИХ

Трейсі Токухама-Еспіноза.....5

ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ПРАКТИКА: ПОВ'ЯЗУЮЧИ ТЕОРІЮ, МЕТОДИ
Й ДАНІ

Мелісса Дж. Мойєр.....17

ВИХОВУЄМО БАГАТОМОВНИХ ДІТЕЙ: ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ
МОВОЮ ТА ДІТИ

Трейсі Токухама-Еспіноза.....35

ВИХОВАННЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ ДІТЕЙ: ІНГРЕДІЄНТИ, РЕЦЕПТИ
ТА ВАШ ОСОБИСТИЙ БЕНКЕТ

Трейсі Токухама-Еспіноза.....113

ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕПОДАВАНИЮ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА:
МОДЕЛИ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Девід Нанан и Агнесс Лэм130

НАША ІСТОРІЯ

Трейсі Токухама-Еспіноза.....157

АУДІО- ТА ВІДЕОЗАПИС

Ігнасі Клементе.....189

МЕДІА-АНАЛІЗ

Тоні Первіс195

БЕЗЛАД НА КУХНІ

Трейсі Токухама-Еспіноза.....208

**ГЛОБАЛЬНЕ СПІВТОВАРИСТВО Й МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІСТЬ:
ПИТАННЯ «ХТО, ЧОМУ, КОЛИ, ДЕ І ЯК ВИЯВЛЯЄТЬСЯ
МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИМ», ЩО ПОСТАЛО В ОСТАННЄ
ДЕСЯТИЛІТТЯ, І ЩО ЦЕ ОЗНАЧАЄ ДЛЯ ВАШИХ**

Трейсі Токухама-Еспіноза

НЕДАВНЯ ІСТОРІЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛІЗМУ

Ніколи раніше в історії світу мультлінгвали не цінувалися більше, ніж сьогодні. У бізнесі, уряді, світовій політиці, культурних доменах, ЗМІ та міжнародних відносинах зокрема існує дефіцит кваліфікованих фахівців, які можуть говорити, читати та писати більше, ніж однією мовою. Видання *Економіст* і *Бізнес-Тиждень* нещодавно визнали, що характерною найбільш цінною та найменш доступною в нових бізнес-новобранців була можливість говорити більше, ніж однією мовою, проте в інших дослідженнях зауважено, що майбутнє деяких областей може бути під загрозою через відсутність знання іноземної мови.

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

ПЕРЕДБАЧЕННЯ НЕТРИВАЛОГО ДОМІНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Інші дослідження насправді охарактеризували англійську мовну гегемонію як зарозумілість і звинуватили її в погіршенні міжнародних відносин. Було навіть зроблено прозорий натяк на те, що обмеження мови Америки та поганий зв'язок винні в проблемах із країнами в частинах світу, у яких уряд США бере участь без глибокого розуміння культури. Проте мова також може впливати на розв'язання конфлікту. Сполучені Штати висунули ініціативу національної безпеки мови у 2006 році інвестувати більше грошей в іноземно-мовні програми в школах США, оскільки вона визнавала «гостру необхідність» для мовної освіти в Америці. Хоч це може тривати протягом століття, перш ніж ми побачимо результати такого жесту. Це початок визнання як мов, якими ми говоримо і які впливають на наш успіх як особистості, а також і наш прогрес як нації. Вивчення другої мови в офіційній шкільній освіті стала темою розгортання дискусії в останні роки, тому що англійська більше не мова де-факто в Сполучених Штатах. Зростання імміграції та народжуваності населення меншин означає, що Південно-Західні Сполучені Штати сьогодні мають більшість іспаномовних сімей. Кількість американців, які розмовляють мовою, окрім англійської, удома збільшилася на сорок і сім відсотків у період між 1990 і 2000 роками. Це майже один із п'яти американців. Хоч це явище нове в Сполучених Штатах, Європа пристосовується до потреби декількох мов протягом своєї історії, і тепер стає звичним бачити країни, у яких вимагають знати три мови після закінчення середньої школи. Багато країн Азії вимагають, щоб студенти вивчали від двох до шести мов протягом навчання, наприклад, в Індії, коли дитина починає із сільської мови, потім переходить на мову спільноти в гімназії, відвідує середню школу в межах структури хінді або пенджабі, але в університеті навчається англійською мовою. У 1999 році ЮНЕСКО визнала просування та повагу до мультилінгвалізму, який наполягає в тому, що всі громадяни світу повинні вивчати принаймні три мови: рідну, а також сусідню

(ту, з якою межує) та міжнародну мову, одну з тих, що визнана Організацією Об'єднаних Націй (ООН) як офіційні мови (арабська, китайська, англійська, французька, російська, іспанська). ООН вважає, що запровадження такої політики значною мірою знизить світову напруженість і шанси війни. ООН зауважує, що одномовність є перешкодою: «Це означає, що ви бачите світ через неминуче обмежені виміри однієї мови, навіть якщо це світова мова». Мультилінгвальність є сучасною необхідністю в глобалізованому світі. У 2000 році більше, ніж третина населення Західної Європи, до тридцяти п'яти була іммігрантського походження, згідно з недавньою доповіддю ЮНЕСКО з питань мовного розмаїття в Європі. Деякі райони мають більш високий рівень імміграції, ніж інші. У Голландії, наприкладі 41600 дітей віком від чотирьох до сімнадцяти років виявили, що сорок дев'ять відсотків початкової та сорок два відсотки учнів середньої школи в Гаазі використовували ще одну мову, крім голландської, удома. Така тенденція буде лише зростати в майбутньому.

МОЖЛИВОСТІ АМЕРИКИ

Глобалізація означає, що люди повинні спілкуватися найефективнішими та дієвішими способами для того, щоб мирно співіснувати в часи мобілізації. Це можна проаналізувати з перспективи внутрішньої політики країни, а також з міжнародної точки зору. На національному рівні в Сполучених Штатах існує гостра необхідність відповісти на зростаючу кількість населення, яке не говорить англійською вдома. *Колегія національної грамотності з питань мовної меншини дітей та молоді* рекомендує, щоб структура американських шкіл стала більш поінформованою для створення ефективнішої політики з метою поліпшення успішності, досягнутої як носіями англійської, які її вивчають, так і носіями англійської, які її вивчають як іноземну мову. Мері Еббот з *Американської ради з викладання іноземних мов* закликає школи почати інтеграцію навчання іноземної мови раніше, ніж нинішній середній вік чотирнадцяти років. Вона

стверджує, що в ідеалі це має відбуватися з дитячого садка або принаймні з початкової школи, тому що це те, чим займається багато наших міжнародних союзників. Однією з причин для раннього початку, крім більшої ефективності й кращого використання ресурсів, є велика кількість років, які людина потім має в мові, та подальше полегшення вивчення додаткових мов. Логіка полягає в тому, що, якщо студенти відчують смак французької мови в другому класі, вони без складнощів опанують російську в середній школі. Трохи несподівано дізнатися, що менше, ніж вісім відсотків американців, мають іноземну мову в коледжі – це в той час, коли популярна преса почала передавати те, про що вчені говорили роками: ми ігнорували важливість мов протягом багатьох років. Американська лінгвістична зарозумілість мала негативний вплив на її здатність конкурувати у світі бізнесу та була жалісливою в дипломатичному світі. Мовна здатність знаходиться в центрі уваги всіх зацікавлених в успішному зростанні особистостей і народів. Комерційні лідери стверджують: «Цитованою причиною іншими відсутності експорту здебільшого була нестача фонових знань і мовних навичок, необхідних для розуміння зарубіжних ринків», а на думку дипломатів, існує зв'язок між мовною політикою та культурою світу. Ставлення повільно змінюється, але вони неодмінно зроблять це. Оцінює ставлення починається у світі наукових кіл і поширюється в інші сфери життя суспільства. Сьогодні загальновизнаним у вищій освіті є те, що «у сучасному світі визначення добре освіченого студента повинно охоплювати вільне володіння іноземною мовою». Тепер ми маємо спробувати отримати це повідомлення, щоб змінити попередні роки навчання.

Таблиця 1. Переваги мультилінгвалізму

<i>Когнітивні переваги</i>	Підвищені навички мислення (металінгвістичне усвідомлення, креативність, чутливість до комунікації).
<i>Соціальні переваги</i>	Інтеграція, оцінка інших культур.
<i>Особисті переваги</i>	Конкурентоспроможність білінгвальних навичок, необхідність визнана урядом та бізнесом.
<i>Психологічні переваги</i>	Психологічне благополуччя, упевненість у собі, почуття приналежності, підсилена ідентичність з корінням.
<i>Комунікаційні переваги</i>	Багатоосвіченість дає змогу отримати доступ до ширшого спектра літератури та ширшої мережі сімейного зв'язку й міжнародних зв'язків.
<i>Культурні переваги</i>	Більша терпимість, менше расизму, збільшене міжкультурне порозуміння.
<i>Академічні переваги</i>	Вплив на інші суб'єкти. Здатність читати іншими мовами корелює з більш широким досягненням в інших сферах навчання. Легше вивчати третю мову.

Джерело: Маєр (2005), переформатовано Токуґама-Еспінозою, 2005.

Як це не парадоксально, одна з причин, чому американці можуть бути настільки слабкими в мовах, – це багатство нації. Коли американці подорожують, вони роблять це переважно в рамках національних кордонів; як переконує більшість, немає необхідності їхати далі. Подорож країною –

така ж пригода, як і подорож за кордон. Лише двадцять відсотків американців мають паспорти та лише два відсотки їдуть за кордон під час навчальних програм обміну. Проте це повільно, але впевнено змінюється. Більше подорожують ті американці, яких спонукає внутрішній склад громадян Сполучених Штатів, які тепер відвідують родину в інших країнах світу, або ті, які подорожують через бізнес-потреби, військовий обов'язок або дипломатичні відрядження, або просто тих, хто є більш відчайдушним.

ЗМІНЮВАНА ДЕМОГРАФІЯ

Сьогодні все більше людей іммігрують у Сполучені Штати, ніж раніше. Між 1990 і 2000 роками кількість народжених іноземних громадян було збільшено на п'ятдесят сім відсотків. Міграція з Європи до Сполучених Штатів була більш поширеною на рубежі двадцятого століття, на рубежі двадцять першого сторіччя латиноамериканці становлять найбільше число нових громадян. Це накладає відбиток на невисловлену мовну політику американців, оскільки майже вісімдесят відсотків студентів, які вивчають англійську мову (ELLs), розмовляють іспанською вдома, із загальної кількості понад 17,3 млн громадян США віком старше п'яти років, чия рідна мова є іспанською. Один із п'яти американців говорить мовою, окрім англійської, удома. У цій групі приблизно три п'ятої спілкуються іспанською вдома, п'ята частина говорить іншою індоевропейською мовою та майже п'ятнадцять відсотків – східноазіатською мовою. 425 рідних мов представлені в державних школах США. «Загалом іншомовні носії збільшилися приблизно на 15 мільйонів протягом 1990-х років, із новими іспаномовними носіями, які складають близько 11 млн чоловік і майже 2,5 млн нових азійських носіїв».

Такі різні факти про сучасне американське суспільство викликають деякі філософські запитання, що потребують негайної відповіді. Наприклад, чи є це причиною того, що наші латиноамериканські студенти відстають як група в школі, те, що ми не задовольняємо їх мовних потреб? За Джанет

Клінгер і Альфредо Артілесом, «багато груп культурних меншин – іспаномовні студенти зокрема, – продовжують працювати нижче своїх можливостей загрозливими темпами. Іспаномовні студенти мають вищі показники відсіву, ніж неіспаномовні. У 1998 році лише шістдесят три відсотки вихідців із Латинської Америки від вісімнадцяти до двадцяти чотирьох років закінчили середню школу або отримали загальноосвітню підготовку порівняно з вісімдесятьма п'ятьма відсотками від загальної чисельності населення. Хоч розрив між досягненням латиноамериканців і білих звузився в 1970-х і 1980-х роках, він розширився в кінці 1980-х та 1990-х рр. і залишається великим сьогодні». Не лише збільшується кількість неангломовних громадян, вони також у русі, більше не обмежуються великими містами, такими як Нью-Йорк або Лос-Анджелес. Ця тенденція зростає протягом багатьох років, але, здається, вона наздоганяє нас, ніби застає зненацька. Імігранти, що вивчають англійську мову, збільшуються. Водночас основний потік вивчення іноземної мови США не такий високий, як декому б хотілося.

СТАН ВИВЧЕННЯ МОВИ СЬОГОДНІ

Департамент освіти США стверджує, що з усіх студентів, які отримали ступінь коледжа, лише один відсоток з іноземних мов. Із цього одного відсотка лише два відсотки з таких мов, як арабська, китайська, фарсі або корейська, у яких, як стверджує уряд, ми маємо «гостру потребу». Хоч це частково правильно, деякі наголошують, що вибір мови не має стільки значення, скільки готовність навчатися. У *Конференції з Переваг білінгвізму* Гарвардського університету у 2004 році брали участь експерти з різних галузей, щоб обговорити шляхи, за якими знання багатьох мов сприяє розвитку кар'єри. Тоді ректор Гарварду Ларрі Саммерс наголосив: «Неважливо, яку іншу іноземну мову ви знаєте; той факт, що ви можете думати більше, ніж одним кодом, робить вас гнучкішим інтелектуально, стабільнішим емоційно, обережнішим політично». В інших місцях

ведуться дослідження та все більше людей із різних галузей починають ділитися своїми знаннями про мови, шукати нові та кращі способи допомоги людям стати мультилінгвальними. *Лабораторія оволодіння мовою та віртуальний центр із вивчення оволодіння мовою* Корнельського університету, наприклад, керують постійним обміном блискучими думками в галузі іноземних мов. Їх форум закликає людей зі сфер лінгвістики, неврології, психології та освіти об'єднати зусилля та свої знання в пошуках поліпшення процесу оволодіння мовою. *Центр мозкового пізнання* в Джорджтаунському університеті провів монументальну конференцію з нейрокогнітивності другої мови у 2006 році. Ця історична подія зібрала деякі з найбільш шанованих імен у галузі лінгвістики та неврології, щоб обговорити, як нова інформація про мозок може допомогти розвивати шляхи, якими ми вчимо та допомагаємо, не лише дітям іммігрантів у Сполучених Штатах, щоб вивчити англійську мову, але й способи, за яких ми можемо допомогти громадянам США зустрітися з більшим ентузіазмом та успіхом в оволодінні іноземною мовою. Як зауважила Джудіт Кролл з Університету штату Пенсільванія, під час конференції: «До недавнього часу когнітивна наука практично ігнорувала той факт, що більшість людей у світі говорять двома мовами. В останнє десятиліття ця ситуація помітно змінилася». Конференції, схожі з цією, виявляють зростаюче значення мультилінгвалізму, яке він має в нашому житті, проте це не завжди було так.

МОЖЛИВОСТІ

Я виросла в Берклі, штат Каліфорнія, у 1960-х і спостерігала, як друзі починають і закінчують середню школу за «напрямом ESL» для тих, хто вивчає англійську як другу мову. Це обмежує їхні шанси для вищих навчальних можливостей і наліплює їм ярлики як менш компетентним, ніж їхнім одноліткам, через їх обмежену англійську. Були різні причини того, чому це відбулося. Деякі можуть сказати, що структура навчання була невідповідною, і вчителі ESL були погано навчені. Інші можуть припустити,

що соціальна структура вдається до тримання студентів там, де вони відчують себе найбільш комфортно, отримуючи статус тієї ж соціальної групи рік за роком, що робить непривабливим перехід на постійний академічний напрям, де вони мають починати з нуля. Інші можуть уважати, що ці студенти мали низький рівень компетентності у своїй рідній мові, що впливає на якість англійської мови як другої. Мені сумно думати, що ця група як мультикультурна здебільшого пропонує дивовижне багатство мовних ресурсів, на яких повинно бути наголошено, але замість цього вважається навантаженням на систему. Тобто замість «ESL дітей» та «ботаніків іноземної мови», тих, які підлягають остракізму, наші школи повинні дивитися на такі нові моделі освіти, як подвійне занурення систем, у якій кожен, незалежно від рідної мови, вивчає принаймні другу мову. У такій моделі іммігранти вивчають англійську мову, а носії англійської вивчають другу, якщо не третю, мову. Це збільшить культурне розмаїття США в кращому сенсі його традиції.

У 2000 році перепис США підтвердив, що все більше людей говорять іспанською вдома, ніж англійською, у Каліфорнії, Арізоні, Нью-Мексико й Техасі. Це робить вивчення мови нагальним питанням, із яким борються законодавці, намагаючись виправити проблеми мови, з якими стикаються ці штати. Двомовні дебати в Каліфорнії були на задньому плані для політиків із тих пір, як я була дитиною, та, можливо, довше. Імовірно, реальність неангломовної більшості допоможе змусити прийняти більш справедливі рішення, ефективні та перевірені програми, які допоможуть Сполученим Штатам перейти від їх поганих мовних здібностей у країну, яка найкращим чином використовує природні таланти своїх громадян. Стаття *Американської демографії* проголосила, що «люди, які говорять іноземними мовами вдома, є найбільш швидко зростаючою групою, яка зараз зустрічається по всій країні. Ідентичність Америки тепер поширюється за межі кількох рас і культур, охоплюючи й інші мови». Цікаво розглянути це з історичної точки зору, тому що мовна проблема насправді не нова для американців. Із моменту

свого заснування Сполучені Штати зіштовхнулися зі змішуванням мовних контактів, а також і з фактичним створенням країни з американських індіанців і людей головним чином з європейських країн, але побудована на робочій силі з Африки та Азії. Найцікавішим є те, що, намагаючись постійно покращувати наші інституції та структури, освіта в Сполучених Штатах потерпіла декілька невдач, які стосуються інтеграції та оцінки всіх їхніх громадян. У сфері освіти, як це трапляється в інших областях, є степ одного кроку вперед і два кроки назад, перш ніж ми достатньо зосередимося на тому, що ми широко сподіваємося, якими будуть громадяни завтрашнього дня.

РОЛЬ МОВ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯН ЗАВТРАШНЬОГО ДНЯ

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

МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІСТЬ І ЗАКОН

У 1968 році *Закон про двомовну освіту* було затверджено президентом Ліндоном Джонсоном. У 2003 році закон було замінено законодавством *не залишити жодної дитини* та розділом III, *навчання мовам обмежених у знанні англійської та студентів-іммігрантів*. Незважаючи на все найкраще, що принесло законодавство, *не залишити жодної дитини*, на жаль, воно створило конкуренцію дорогоцінним шкільним годинам, які були взяті з іноземних мов (і мистецтва), щоб зміцнити слабку математику та навички англійської. Це може допомогти нашим студентам покращити результати тестів на державних іспитах, але це не допомагає підготувати громадян для трудових резервів завтрашнього дня. Навпаки, тиждень освіти повідомив, що «через інтенсивну увагу федерального закону не залишити жодної дитини про читання та математику, у деяких школах по всій країні скоротили кількість іншомовних курсів або зупинили викладання іноземних мов узагалі». Здається, що в наших школах повинно відбуватися навпаки.

Департамент Освіти США відмовився публікувати звіт про освітню грамотність двомовних дітей у 2006 році. Деякі люди, такі як Брюс Фуллер з Університету Каліфорнії в Берклі та Джеймс Кроуфорд з Національної асоціації двомовної освіти стверджують, що це тому, що доповідь показує, що існуюча практика навчання дітей іммігрантів заняттями лише англійською є неефективною. Крім того, «в останні роки консерватори підштовхнули до відмови від двомовних програм на користь навчання лише англійській мові, а «не залишити жодної дитини» вимагає, щоб діти іммігрантів тестувались англійською через три роки», часові межі, які дослідники зараз визнають, – від двох до чотирьох років, це є стільки, скільки фактично потрібно дитині, щоб досягти академічну успішність в іноземній мові. Ці статистичні дані, здається, показують, що ми робимо ведмежу послугу і носіям англійської мови, і студентам з обмеженими знаннями англійської. «Важливо те, що вивчення іноземної мови оцінюються, і цього достатньо». Як ми можемо прийти до досягнення цього

зсуву, який знаходиться на одному рівні з питанням національного розгляду? Я вважаю, що відповідь – почати з іншого рівня, досліджуючи, як ми можемо збільшити потенціал кожної дитини в іноземних мовах. Тепер звернемося до мультилінгвальності протягом життя людини й подивимося на кращі способи поліпшення своїх мультилінгвальних навичок людьми різного віку.

Бібліографічні посилання

1. Abstracts from this meeting can be found on the Georgetown University Web site: <http://cbbc.georgetown.edu/workshops/2006L2.html>.
2. Araceli Ortiz de Urbiana, “In Praise of Multilingualism”, UNESCO Courier 53, no. 4 (2000):29.
3. Frey W., “Multilingual America”, American Demographics (July/August 2002): 20–23.
4. Jenkins K., “Recognizing the Values of Foreign Language Skills”, *Diverse Issues in Higher Education* 22, no. 26 (2006): 35, 36.
5. Klinger Janette K. and Artiles Alfredo J., “English Language Learners Struggling to Learn to Read: Emergent Scholarship on Linguistic Differences and Learning Disabilities”, *Journal of Learning Disabilities* 39(5) (2006): 386–389.
6. Maher J., “The Practical Linguist: Make the Most of the Bilingual Advantage”. *The Daily Yomiuri* (Japan). Reformatted by Tokuhamma-Espinosa, 2005.
7. Marshall M., “Lack of Languages Could Damage UK Business in the Single Market”, *Education* 174 (April 15, 2005): 1.
8. Peterson T., “The Importance of Being Multilingual”, *Business Week Online* (2002).
9. Potier B. (May 6, 2004), “Two Is Better Than One” Harvard News Office. Harvard University Gazette. Retrieved from <http://www.hno.harvard.edu/gazette/2004/05.06/12-bilingual.html>.
9. Toppo G., “Is Bilingual Education Report Being Downplayed?” *USA Today*, (n/d); “U.S. Department of Education Declines to Publish Report on Literacy Education of Bilingual Children”, *Reading Today* (August 29, 2005). Retrieved from www.reading.org.
10. Zehr M., “Foreign Languages”, *Education Week* 25, no. 24 (2006): 16

ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ПРАКТИКА: ПОВ'ЯЗУЮЧИ ТЕОРІЮ, МЕТОДИ Й ДАНІ

Мелісса Дж. Мойєр

ВСТУП

Процес дослідження – це такий тип діяльності, що потребує аналітичного та критичного мислення на всіх рівнях. У цьому розділі будуть представлені погляди на вивчення явищ бі- та мультилінгвізму й те, як саме вони поєднують різні дисциплінарні підходи й методологічні традиції, які передбачають абсолютно відмінні уявлення про світ і саму природу їх вивчення. Дослідницькі методи вивчення явищ білінгвізму й мультилінгвізму не повинні відрізнятися від тих методів, якими послуговуються дослідники інших дисциплін. Однак вибір методик є ключовим аспектом у процесі дослідження та залежить від теоретичних надбань тієї галузі, що вивчають. Успішна дослідницька практика, незважаючи на обраний підхід, потребує чіткого розуміння того, чи «вписується» дослідження в загальну картину пояснення явищ білінгвізму, критичного аналізу процесу дослідження та з'ясування мети й ідеї. Важливу роль у цьому процесі відіграє рефлексивність, яка є необхідною для оцінювання й вибору найбільш доречних методів та інструментів для того, щоб знайти відповіді на питання, поставлені під час дослідження. Незважаючи на різні дисциплінарні підходи та епістеміологічні точки зору, науковці наголошують на висуванні нових ідей для кращого розуміння бі- та мультилінгвізму. Вони також підкреслюють необхідність проведення ретельного дослідження з використанням основних процедур і технік.

Цей розділ є початком для аналізу різних підходів і технік, що використовують для того, щоб поставити запитання й дати на них відповіді в цій галузі. У представленій праці наведені результати дослідження білінгвізму, що враховує онтологію (або природу) даних щодо білінгвізму та різні епістемології (або теорії знання). У розділі 3 порушено низку питань,

що допомагають проаналізувати проблему з критичної й аналітичної точок зору. Далі, у розділі 4 показано дискусію щодо базових елементів і заходів, залучених до процесу дослідження, і те, як саме співвідносяться між собою питання, теорії, методи й дані. Нарешті, представлено узагальнення ідей про визначений динамічний процес.

ДАНІ ТА ЗНАННЯ ПРО БІЛІНГВІЗМ І МУЛЬТИЛІНГВІЗМ

Бі- та мультилінгвізм як галузі знання є викликом для тих лінгвістів, які зосереджувалися на вивченні особливостей мовлення монолінгвів у лінгвістично гомогенному мовному суспільстві. Висококомпетентні білінгви володіють двома мовними системами, які, за власним бажанням, поєднують або відокремлюють. Те, як мовні системи взаємодіють у мозку, а також те, наскільки людина здатна навмисно або підсвідомо розмежовувати їх, залежить від чинників, пов'язаних із процесом засвоєння (вік, контекст, особисті мовні переваги) та універсальних біологічних рис людського мозку. У реальному житті це означає, що людина не просто має два способи вираження однієї думки, вона здатна поєднувати дві мови в процесі повсякденного спілкування. Цю мовну компетенцію не враховують у традиційних монолінгвальних лінгвістичних розвідках. Інші лінгвістичні дисципліни, зокрема прагматика або соціолінгвістика, краще оснащені теоретичними надбаннями й методами та зосереджуються на появі нових пояснень мовних конфліктів, що мають місце переважно в бі- та мультилінгвальних суспільствах.

Для того, щоб окреслити завдання дослідження в ширшому контексті білінгвізму, необхідно розуміти *епістемологію* (те, що складає об'єкт знання) та *онтологію* (те, що традиційно враховують у дослідженнях цієї галузі). Різні типи знань, які сьогодні домінують у цій сфері, мають за основу різні філософські концепції мови, які вирішують, що саме враховувати. Чотири погляди на мову, які застосовують у сучасних дослідженнях із білінгвізму, можна охарактеризувати таким чином: мова як форма й структура; мова як

компетенція й підсвідоме знання; мова як продукція й перцепція; мова як соціальна дія й практика.

МОВА ЯК ФОРМА Й СТРУКТУРА

Мову як форму або структуру можна спостерігати під час її повсякденного застосування. Мовна структура є емпіричною, тому що її можна простежити в реальному світі, вивчаючи реальну мовну ситуацію, яка мала місце в певний час у певному контексті. Це така мовна ситуація, яка може бути записана на аудіо- або відеоносії та відтворена в будь-який час. Лінгвістична форма містить дані, які стають об'єктом лінгвістичного аналізу. Класифікація типів або категорій структурних форм залежить від певної теоретичної парадигми, а також того, що саме містить інформація для лінгвістичного аналізу (Lehmann, 2004; Mereu, 2004). У галузі білінгвізму структурами, представленими для аналізу, можуть бути традиційні мовні одиниці, наприклад, іменники, дієслова тощо. Білінгвальні мовні форми також можна класифікувати згідно з такими критеріями, як *додаткові складові, конвергенція* або *випадкові запозичення*. Складність такого явища, як білінгвальний мовний контакт, дала змогу структурувати білінгвальні дані за декількома категоріями, в основу яких покладено різні когнітивні процеси (Muysken, 2000).

Ідентифіковані лінгвістичні структури можна аналізувати різними способами. Кількісний аналіз необхідний для встановлення того, які саме форми є характерними для групи мовців. Такі форми є надійною основою для отримання теоретичних надбань у таких галузях, як соціолінгвістика, формальна лінгвістика або функційна лінгвістика. Цей метод також корисний для отримання відповіді на питання, пов'язані з рівнем засвоєння мови або мовними зрушеннями й змінами (Klavans & Resnick, 1996; Bod, Hay, & Jannedy, 2003). Соціолінгвістика, наприклад, – це галузь, що вивчає варіантність структури (фонологічної або морфологічної) всередині системи. Для отримання надійних даних були розроблені відповідні методологічні

інструменти й принципи, які сприяють виявленню варіативності згідно з низкою соціальних змінних (соціальний клас, стать, вік, національна приналежність). Якість даних, отриманих у результаті застосування цього підходу, є основою для розробки теорій мовних змін.

МОВА ЯК КОМПЕТЕНЦІЯ

В основу цього вивчення покладено судження та ідеї формального й теоретичного підходів до дослідження мови, які застосовуються в традиційних граматичних підходах. Мову тут розуміють як рівень граматичного знання людини. Саме це знання допомагає нам формулювати та інтерпретувати слова, фрази та речення в мові. Його розглядають як добре організовану систему знаків, центром якої є граматики. Мовні структури мають бути адекватними для ідеального мовця/слухача. Формальний та теоретичний підходи до вивчення мови мали на меті дослідження свідомості та співвідношення мови й розуму. Однак фактичний матеріал у межах цієї традиції є дуже обмеженим і, на думку деяких лінгвістів, потребує застосування більш точних методологічних процедур (Abney, 1996; Schütze, 1996).

Вивчення особливостей білінгвізму є певним викликом щодо концепції Хомського про мову як компетенцію або внутрішнє знання монолінгва в гомогенному мовному суспільстві. Такі білінгвальні мовні явища, як *змішування мовного коду, конвергенція та засвоєння другої мови* являють собою суттєву базу для досліджень. Ідеї про білінгвальні структури можуть бути неприйнятими в тому випадку, якщо їх вважають недоречними або неграматичними. Цю концепцію також складно застосовувати до вивчення особливостей мовлення дітей, тому що вони не мають такого рівня знання граматики, як дорослі.

МОВА ЯК ОБ'ЄКТ ВІДТВОРЕННЯ ТА ПЕРЦЕПЦІЇ

Експериментальні дослідження, які традиційно проводять в галузі

психолінгвістики, визначають мову як *об'єкт відтворення* та *об'єкт перцепції*. Одним із завдань дослідження мови в суворо контрольованих лабораторних умовах є виявлення того, як саме дві мовні системи активуються в мозку та як вони взаємодіють між собою. Результати експериментальних досліджень є універсальними для всіх людей, які мають спільну мову. Психолінгвістика, нейролінгвістика та вивчення особливостей засвоєння мови застосовують експериментальні методи для виявлення природи білінгвальної свідомості та принципів, які стримують або сприяють взаємодії в межах когнітивних систем. Процедура експериментальних досліджень є поетапною. Так, наприклад, у певній теорії можна сформулювати гіпотезу про те, як рівень володіння мовою й вік впливають на те, як саме білінгви обробляють, відтворюють та розуміють слова, речення й фонетику різних мов. Експериментами вважаються штучні ситуації, які дають змогу дослідникам контролювати та оперувати отриманими даними. Зазвичай статистичні дані визначають важливість експериментальних результатів, які підтверджують або заперечують запропоновану гіпотезу (Hatch & Farhady, 1982).

МОВА ЯК СОЦІАЛЬНА ДІЯ Й ПРАКТИКА

Етнографічний підхід до вивчення білінгвізму вважає процес застосування мови такою формою соціальної дії, яка має певні наслідки як для співрозмовників, так і для дослідників. Мова – це практика, яка застосовується для відігравання соціальних ролей (Cameron, Frazer, Harvey, Rampton, & Richardson, 1992; Sarangi, 2001). Саме через мову формується та репрезентується соціальна структура й організація суспільства. Мовці є соціальними діями, які використовують мову як ресурс взаємодії й встановлення соціальних стосунків з іншими. Із такого погляду, лінгвістичні знаки розглядаються як репрезентації світу, і цей зв'язок зі світом ніколи не є нейтральним. Мова як дія може допомогти нам розглядати лінгвістичну діяльність як культурну практику. Соціальний підхід до

вивчення мови пропонує іншу низку ідей про те, що саме вважати фактичним матеріалом досліджень і які методи є доречними для збору цих даних. Зв'язок між мовою й суспільством можна розглядати з різних точок зору. В одному з підходів мову розглядають крізь призму соціальних, культурних і політичних стосунків між людьми (Silverman, 1993).

У межах іншого підходу мову розуміють як таку форму соціальної дії, що висвітлює ідеологічні думки, які виражають у процесі лінгвістичної взаємодії. Мовний фактичний матеріал є ключовим у цьому підході, але його здебільшого доповнюють нелінгвістичні дані, зокрема документальні або статистичні.

ПИТАННЯ ДЛЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Процес дослідження є таким видом діяльності, який охоплює низку правил, що необхідно знати. Він вимагає систематичного підходу для пошуку відповідей на питання або перевірки гіпотез; його розуміють як тривалий процес, що вимагає критичного й креативного мислення на всіх етапах (Blaxter, Hughes & Tight, 1996). Цей підрозділ допоможе дослідникам обдумати застосування дослідницьких шаблонів, а також проаналізувати кожен крок дослідження й подумати, для чого вони його створюють. Дизайн дослідження – це більше, ніж обрати найпродуктивніші методи або джерела для вирішення певного інтелектуального завдання; воно вимагає розуміння питань дослідження, а також того, яким чином вони пов'язані з певними методами. У процесі вирішення того, як саме аспекти дослідження пов'язані з обраною методологією (що охоплює певний набір інструментів і технік), необхідно визначити:

- 1) природу бі- / мультилінгвальних явищ, які будуть досліджені;
- 2) що саме містять ці білінгвальні явища;
- 3) яким чином розглядати ці питання;
- 4) найбільш доречні способи отримання цього знання;
- 5) які саме докази потрібні для обґрунтування отриманих гіпотез.

Можна також рухатися в протилежному напрямі: від визначення джерел і методів до постановки низки питань.

Під час планування дослідження лінгвістам потрібно знайти відповіді на декілька аналітичних питань. Інтелектуальні роздуми, наведені нижче, є передумовами будь-якого дослідницького процесу; якщо лінгвісту вдається зробити ці пункти зрозумілими та знайти хоч би початкові відповіді на них, тоді процес дослідження буде більш успішним. Базові аспекти будь-якого дослідження, присвяченого бі-/мультилінгвізму, наведені нижче.

ПРИРОДА БІ-/МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ ЯВИЩ

Природа бі-/мультилінгвальних явищ, які дослідник збирається вивчати, має бути чітко сформульована спочатку. Існує багато способів відповісти на це питання. Можна, наприклад, зібрати й проаналізувати якісні дані або, навпаки, проаналізувати кількісні показники. Такий шлях до розв'язання проблем є традиційним у цій галузі.

ПРИРОДА БІЛІНГВАЛЬНОГО ФЕНОМЕНА

Припустимо, що дослідник зацікавлений у вивченні особливостей мови соціальної нерівності білінгвального контексту. Перше, що він має встановити, це те, які саме аспекти складають цей феномен у соціальному світі. Крім того, дослідник може запитати, які саме докази необхідні для підтвердження його припущень у цих пунктах. Коли дослідник порушує питання, він визначає, наскільки тісно вони пов'язані з етнографічними та квалітативними методами. Докази цього походять з різних джерел та отримані різними методами (через усні та письмові мовні практики, інтерв'ю, документи й спостереження). Важливо, щоб дослідник міг пов'язати питання про те, які саме білінгвальні явища він обирає (онтологія), з чіткою ідеєю про те, які саме аспекти важливі для його дослідження та як можна довести його припущення. Невідповідності між тим, що складає певну тему, і тим, які саме докази необхідні на початковому етапі. Саме це сприяє розумінню того, що

існують й інші підходи до вивчення білінгвізму.

СПЕЦИФІЧНА ТЕМА ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ

Дослідник має звузити широку тему дослідження до певного пункту, а також подумати про те, який саме внесок зробить його розвідка. Необхідно визначити *інтелектуальне завдання*, яке мотивуватиме їх на пошуки відповіді. На цьому етапі дослідження вчений має володіти знанням, що вже було написано й зроблено в цій галузі для того, щоб визначити, який саме вплив поставлене питання або завдання матиме для теоретичних й емпіричних надбань (Mason 1996/2002: 14).

Дослідники вирішують декілька дисциплінарних завдань, які вимагають різних типів пояснень. Вони ставлять питання про особливості та наявність акценту в процесі мовлення; як формуються речення тоді, коли граматичний устрій двох мов, що є подібними або абсолютно неподібними; що можуть розповісти білінгви про пізнання тощо. Ці питання асоціюються із ширшою темою, а саме, як білінгви справляються з наявністю й взаємодією двох мов у своєму мозку. Специфічні питання для дослідження пов'язані з тим, як саме білінгви розрізняють слова під час мовлення або читання в кожній мові; як білінгви обробляють звуки в кожній із двох мов; як впливають одна на одну мови, що містяться в мозку білінгва тощо. Кінцева мета подібних досліджень полягає в поясненні того, як саме дві мови співіснують у нашому мозку та які наслідки для мозку має знання двох мов.

МЕТА ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОЕКТУ

Основна причина початку дослідницького проекту полягає в тому, щоб зробити внесок у систему знання з певної теми. В інших випадках дослідження має прикладні та практичні результати. Потрібно враховувати соціополітичний контекст, а також особливості аудиторії, на яку розраховане дослідження. Причини можуть бути більш серйозними, зокрема потреба в інституційному дослідженні для розвитку певної теми. Однак, незважаючи

на причини проведення дослідження, мотиви тісно пов'язані з результатами й наслідками для суспільства та учасників.

ЕТИЧНІ ПИТАННЯ

Етика не є найважливішим аспектом, але її також необхідно враховувати. Дослідження бі-/мультилінгвізму концентрується на збиранні інформації від людей та обов'язково викликає питання про те, як саме дослідники мають працювати зі своїми темами й учасниками (Oliver, 2003). Існують етичні вимоги до дослідження, яке проводить певна установа, що може вимагати анонімності. Багато професійних асоціацій мають етичний код для своїх учасників. Етичні комітети з університетів та інших дослідницьких установ відповідальні за надання порад учасникам дослідної групи про етичні вимоги їхньої установи. Ті, хто планує дослідження, мають упевнитися, що вони не завдають шкоди своїм учасникам. Необхідно завжди дотримуватися конфіденційності й поваги до приватності інформанта. Не можна згадувати жодної інформації, що могла б вказати на учасника. Учасниками мають бути волонтери, яких чітко проінструктували перед дослідженням. Письмова згода від учасників є базовою вимогою для дослідження. Учасник має розуміти, що він може завершити дослідження на будь-якому етапі.

ПИТАННЯ ТЕОРІЇ, МЕТОД І ДАНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Процес дослідження потрібно вважати динамічним, оскільки він охоплює низку заходів, що не обов'язково є поетапними. З початку проекту дослідник має постійно оцінювати зв'язок між теоретичними засадами, питаннями для вивчення, методами збору інформації, а також розуміти, у якій формі краще за все подати результати. Обераючи білінгвальні мовні явища для дослідження необхідно мати чітке розуміння того, що саме являє собою знання та які дослідницькі інструменти й дані можна вважати доказами. Схема 1 відображає основні заходи, характерні для кожного

дослідження. Будь-який елемент схеми пов'язаний з різними завданнями або заходами, які будуть описані нижче. Під час дослідження можуть поставати певні складнощі, пов'язані зі збором даних, пошуком учасників або розумінням нечітких результатів. Ці питання є цілком нормальними, але вони вимагають гнучкості обраних заходів. Застосування різних дослідницьких заходів є бажаним, тому ніхто не повинен дивуватися, якщо не вдасться знайти доречні шляхи, то буде необхідно переоцінити початкові питання проекту або переформулювати гіпотезу та питання дослідження.



Схема 1. Базові завдання дослідження

ВИБІР ТЕМИ

Процес вивчення мультилінгвізму може бути сконцентровано як на окремій особистості, так і на групі. Існує багато тем досліджень, у яких особистість постає об'єктом; узагальнені твердження про бі-/мультилінгвів можна робити на основі вивчення окремої особистості. Експериментальні дослідження, спрямовані на вивчення того, як саме мозок людини зберігає

слова з двох мов, або як саме білінгв відтворює та сприймає звуки, слова та речення різних мов, мають урахувати декілька аспектів. Пошук універсальних якостей людського мозку або білінгвальної лінгвістичної компетенції людини може проводитися на одній людині. Різні теоретичні засади дають змогу по-різному досліджувати індивідів з метою отримання розуміння того, як саме білінгвальні та бікультурні люди розрізняють та формують свій досвід на основі взаємодії двох суспільств з різними мовами, культурами й роздумами. Такі індивіди дають змогу виявити культурні риси суспільства загалом.

Аспекти, що вивчають на основі групи людей, переважно спрямовані на надання характеристики певному бі-/мультилінгвальному суспільству. Заходи концентруються на визначенні особливостей функціонування білінгвізму. Такі дослідження можуть проводитися з квантитативними або квалітативними даними. У кожному випадку методологічні засади та отримані дані є різними, але вони можуть бути взаємодоповнюючими. Квантитативне дослідження спрямоване на збирання та аналіз даних у кількісній формі. Це може здаватися більш об'єктивним або емпіричним, але, незважаючи на те, що класифікація людей або об'єктів у категорії є корисною практикою для розуміння реальності, водночас вона є суб'єктивним процесом, який проводить дослідник. Квантитативний аналіз також здебільшого спирається на статистичні дані. Зазвичай цей підхід вимагає наявності залежних і незалежних змінних.

Квантитативний аналіз можна застосовувати для проведення лабораторних експериментів, а також тоді, коли індивід є об'єктом дослідження. Розвідки, у яких застосовується цей підхід, направлені на визначення причини та наслідків. Статистичні тести мають на меті встановлення причинно-наслідкових зв'язків між незалежними та залежними змінними.

Квалітативний аналіз спрямований на збирання та аналіз інформативних даних, отриманих у результаті спостереження, з документів,

інтерв'ю. У межах такого підходу контекст постає в центрі квалітативної роботи, і досвід розглядають як єдиний компонент, а не як набір окремих змінних. Мета зазначеного підходу полягає не лише в розумінні досвіду окремих представників групи, а й в адаптації теоретичних надбань, що забезпечують пояснення локалізованих практик у широкому суспільному контексті.

Переваги дослідника під час розвідки, а також набуті ним ресурси та навички впливають на тему дослідження. Якщо дослідник сором'язливий і не любить розмовляти з людьми, йому буде краще обрати квалітативний підхід. Обрана галузь дослідження повинна враховувати інтереси та навички дослідника. Потрібно заздалегідь визначити додаткові теми для дослідження в тому випадку, якщо початкові ідеї будуть непрактичними. Крім того, дослідник має бути гнучким та готовим до зміни напрямку та переоцінювання дослідження в будь-який момент.

ПИТАННЯ ТА ГІПОТЕЗИ

Гіпотеза та поставлені в дослідженні питання пов'язані з попереднім вибором теми та галузі для роботи над проектом. Існує багато шляхів ставити питання та багато систематичних способів відповісти на них. Оволодіння різними методами може допомогти обрати найкращий і найкоротший шлях для отримання відповідей. Один із секретів успіху полягає в тому, щоб звужити тему дослідження до чіткіших аспектів. Правильно почати своє власне дослідження з таких питань, як: хто? що? коли? де? чому? Ці базові питання мотивують дослідника критично читати літературу, пов'язану з темою розвідки, а також допоможуть виявити, які питання в цій галузі все ще залишаються без відповіді. Роль читання є надзвичайно великою на всіх етапах дослідження. Читання та допомога досвідченого дослідника (особливо на початковому етапі) є основою для визначення цікавих та перспективних питань. У межах квалітативного підходу питання для дослідження не завжди можуть бути сформульовані на початку проекту, а, імовірно, після набуття

досвіду та отримання початкових даних. Коли центральне питання дослідження встановлене, його потрібно звузити.

ТЕОРІЯ Й МЕТОДИ

Методи, описані в праці, спрямовані на збір даних для білінгвальної розвідки, належать до різних епістеміологічних галузей залежно від того, у чому саме полягає зацікавленість дослідника. Кожен дослідницький метод або техніка описана окремо, проте лише використовуючи декілька методів, можна отримати достовірні дані (Wray, Trott & Bloomer, 1998). Фактично в галузі білінгвізму поєднання методів є вкрай необхідним, тому що білінгвальна система описана не настільки детально, як мовна система монолінгвів. Для визначення того, які саме структури обрати для подальшого лінгвістичного аналізу, необхідно користуватися статистичними даними. Цей прийом сприятиме тому, що граматичне обґрунтування буде більш достовірним, ніж судження окремого мовця.

Теоретичні засади можуть бути початковим етапом для встановлення низки гіпотез або дослідницьких питань у межах формального та експериментального підходів до білінгвізму. Основним завданням дослідника, який застосовує цей погляд, є перевірити теорію або довести її недостовірність, якщо вона не обґрунтована експериментальним шляхом. Такий спосіб роботи називається гіпотетично-дедуктивним, а гіпотеза тут спрямована на пояснення певного білінгвального феномена. Гіпотези дозволяють установити низку пояснень для певних явищ, які постають із цих гіпотез. Дослідник завжди має теоретичну базу для своєї розвідки, яка не обов'язково є чітко визначеною на початковому етапі дослідження.

Іншим шляхом вибору теоретичних основ дослідження є метод під назвою *побудова теорії*. Результати квалітативного дослідження можуть стати базою для формулювання низки гіпотез, які мають на меті розробку теорії (Sarangi, 2001; Sarangi & Candlin, 2001). Цей спосіб відомий під назвою *індуктивний метод*. Це такий процес обґрунтування, у якому аргумент

підтримує висновок, але не доводить його. Теоретичні засади є необхідними як для проведення лабораторних експериментів, так і для етнографічної роботи в галузі. Теоретична модель здебільшого є імпліцитною під час вибору дослідницької теми; це необхідно також урахувати при звуженні дослідження до певної гіпотези або питання. Іноді при визначенні теми дослідник не усвідомлює, що він уже обирає (певною мірою) теоретичну базу для своєї розвідки. Тому важливою є допомога досвідченого в галузі білінгвізму спеціаліста.

ДАНІ

Дані є передбаченим результатом застосування певної дослідницької методики або техніки, яку було ретельно обрано на якомусь етапі розвідки. Дані, отримані під час білінгвального дослідження, не обмежуються лише репрезентацією двох або більше мов. Квантитативність (результати участі людини в експерименті), образи (ментальне зображення, бачення, жести) та письмові тексти (у яких описані спостереження лінгвістичних практик) є іншими формами даних, які репрезентують додаткові шляхи вираження достовірної інформації про білінгвів. Перш, ніж аналізувати дані, їх необхідно обробити та представити таким чином, щоб простежити їхню регулярність. Наступний пункт, на який потрібно звернути увагу вивчаючи білінгвальні дані, – це їх просторово-часовий аспект. Мова відтворюється в певний час у визначеному контексті та визнання цих параметрів є надзвичайно важливим для мовних контактів і змін, а також для білінгвального сприйняття. Лінгвістична структура білінгвального корпусу становить різні рівні абстракції. Ці дані можуть надати інформацію про взаємодію двох мов у свідомості людини. Дослідник має вирішити на початковому етапі, на яких саме й скількох аспектах він концентруватиме свою увагу (фонетиці/фонології, морфології, синтаксисі, спілкуванні, прагматиці).

Необхідно ретельно спланувати процес збору даних. Основним

пунктом, який потрібно враховувати в цьому контексті, є вибір учасників та джерел фактичного матеріалу: документів, оточення, різних контекстів. Необхідно чітко визначити вибір джерел фактичного матеріалу. Пошук відповідей на питання є систематичним процесом, який вимагає дотримання певних правил, а результати мають бути узагальненими, достовірними та дійсними. Ці три параметри впливають на якість дослідження. Їх необхідно ретельно вивчити на початку дослідження, тому що вони можуть вплинути на рішення, які приймають у дослідженні.

Незважаючи на тип розвідки (етнографічне дослідження або лабораторний експеримент), результати мають бути внеском не лише у вивчення окремого аспекту. Важливо визначити, чи є результати дослідження характерними для окремих представників або узагальненими для цілої групи.

Для того, щоб результати розвідки були достовірними, необхідно дотримуватися певних правил обраної лінгвістичної теорії. Інтерпретація результатів може відрізнитися залежно від обраних теоретичних засад, але самі висновки мають бути однаковими.

Дійсність результатів означає доречне застосування правил дослідження (методів, підходів, технік) для вивчення питань, порушених у дослідженні. Верифікація являє собою процес збору доказів та розробку теоретичних підтверджень результатів дослідження та їхньої інтерпретації.

ОБРОБКА ТА АНАЛІЗ ДАНИХ

Отримані дані необхідно організувати та обробити, перш ніж перейти до аналізу. Обробка даних для аналізу є корисним шляхом для того, щоб дізнатися, з чим саме ми маємо справу. Дослідникові завжди корисно взяти участь у процесі збирання, кодування та ідентифікації білінгвальних явищ. У тих випадках, коли дані походять з декількох джерел (інтерв'ю, документи, аудіо- та відеозаписи), корисно мати легкий та систематичний доступ до інформації.

Організація даних не є нейтральним процесом; одним із його завдань є категоризація та надання значення. Дослідникові вкрай важливо добре володіти критеріями, які застосовуються для класифікації даних, тому що ця організація є основою для аналітичних висновків (Sarangi, 1987).

Квантитативний підхід із застосуванням статистичних даних є ще одним шляхом обробки даних у межах експериментальної та варіаційної парадигми. Після організації даних можна переходити безпосередньо до аналізу. Для цього етапу дослідження характерні пошуки пояснення. Саме тут можна визначити унікальність даних і поставити нові питання для дослідження.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Спосіб презентації результатів дослідження залежить від мети, яку дослідник ставив перед собою на початку своєї розвідки. Дослідження, проведене з метою отримання наукового ступеня, має бути більш зосереджене на детальному описі методів та огляді літератури, ніж, наприклад, звичайна презентація на конференції. Дослідження є внеском до структури знання, а завдання дослідника полягає в тому, щоб зробити цей внесок публічним.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ТРИВАЛОГО ПРОЦЕСУ

Дослідження є таким типом діяльності, за якого науковець наслідує певну дисциплінарну та методологічну традицію залежно від теми дослідження та поставлених питань. Необхідно чітко окреслити свою позицію та пояснити, чим саме вона відрізняється від інших підходів до вивчення бі-/мультилінгвізму.

Розуміння різних типів знання (епістемології) про білінгвізм та того, що саме являє собою фактичний матеріал, обраний для підтримки знання (онтології), є першим кроком успішного дослідження. Різні типи знання про білінгвізм базуються на різних концепціях мови. Критичне та аналітичне

мислення є навичкою, яку можна засвоїти в процесі пошуку відповідей на низку питань, які стосуються об'єкта та значення проекту. Повні відповіді на ці питання можна отримати лише під час завершення проекту, однак спроби відповісти на них на початковому етапі розвідки є важливими.

Кожен дослідницький проект складається з різних заходів, зокрема формулювання питань дослідження, гіпотез, вибір доречних методик тощо. Правильність проекту визначається зв'язком питань дослідження з теоретичними надбаннями й методиками, а також доречністю обраного фактичного матеріалу. Теоретичні засади, методологія та фактичний матеріал безпосередньо пов'язані з темою та початковими завданнями проекту. Саме тому обізнаність у традиційних підходах до вивчення білінгвізму є важливою.

Бібліографічні посилання

1. Abney, S. (1996) Statistical methods and linguistics. In J. Klavans and P. Resnick (eds.), *The Balancing Act: Combining Symbolic and Statistical Approaches to Language*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 1–26.
2. Blaxter, L., C. Hughes, and M. Tight (1996) *How to Research*. Buckingham, UK: Open University Press.
3. Bod, R., J. Hay, and S. Jannedy (eds.) (2003) *Probabilistic Linguistics*. Cambridge, MA: MIT Press.
4. Cameron, D., E. Frazer, P. Harvey, B. Rampton, and K. Richardson (1992) *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge.
5. Hatch, E. and H. Farhady (1982) *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley, MA: Newbury House.
6. Klavans, J. and P. Resnick (1996) *The Balancing Act: Combining Symbolic and Statistical Approaches to Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
7. Lehmann, C. (2004) Data in linguistics. *Linguistic Review*, 21, 175–210.
8. Mason, J. (1996/2002) *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.

9. Mereu, L. (2004) Linguistic data as complex items. *The Linguistic Review* 21, 211–33.
10. Muysken, P. (2000) *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Oliver, P. (2003) *The Student's Guide to Research Ethics*. Philadelphia: The Open University.
12. Sarangi, S. (1987) Is there no alternative? A further look at data acquisition and data treatment within human communication research. In A. Littlejohn and M. Melouk (eds.), *Research Methods and Processes*, pp. 43–54. Lancaster: Lancaster University, Department of Linguistics and Modern English Language.
13. Sarangi, S. (2001) A comparative perspective on social theoretical accounts of the languageaction interrelationship. In N. Coupland, S. Sarangi, and C. Candlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*, pp. 29–60. London: Longman.
14. Sarangi, S. and C. Candlin (2001) Motivational relevancies: Some methodological reflections on social theoretical and sociolinguistic practice. In N. Coupland, S. Sarangi, and C. Candlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*, pp. 350–88. London: Longman.
15. Schütze, C. T. (1996) *The Empirical Base of Linguistics: Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology*. Chicago: University of Chicago Press.
16. Silverman, D. (1993) *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
17. Wray, A., K. Trott, and A. Bloomer (1998) *Projects in Linguistics*. London: Arnold.

ВИХОВУЄМО БАГАТОМОВНИХ ДІТЕЙ: ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ТА ДІТИ

Трејсі Токухама-Еспіноза

ПОШУК СЕКРЕТУ УСПІШНОЇ ДВОМОВНОСТІ: ДЕСЬ МІЖ ОСВІТНЬОЮ СПІЛЬНОТОЮ ТА РОДИНОЮ

Перед народженням своєї першої дитини я обшукала всі місцеві книгарні, поцікавилася думкою друзів з двомовними дітьми та відвідала багато університетських бібліотек, щоб знайти інформацію про виховання дітей у багатомовному середовищі. Перша мова мого чоловіка – іспанська, а моя –англійська, і я хотіла розкрити «секрет» успішної двомовності. Я обговорювала цю проблему з великою кількістю батьків, педіатрів та колег в Еквадорі, Японії, Швейцарії, Франції та Сполучених Штатах і знайшла різні погляди на суперечливе питання розвитку дитини. Обговорюючи двомовність, єдиною об'єднуючою ланкою в багатьох випадках була пристрасть, з якою всі хотіли поділитися своєю думкою щодо цього питання. Допомогти дітям досягти майстерності у двох або більше мовах є надзвичайним ментальним подвигом; змусити дві родини погодитися на правильний метод, мабуть, є ще більш складним завданням. Багато формул, здавалося, працюють, але знову ж таки, було так багато різних рівнів оволодіння в дітей, за якими я спостерігала, що я почала цікавитися питанням про їх справжній «успіх» як білінгвів. Тому я звернулася до більш наукових джерел інформації.

Кожного разу, коли я приходжу до нової бібліотеки я, зазвичай, починаю свій пошук у розділі «Освіта», де знаходжу велику кількість книг щодо спроб двомовної освіти *в школах*, але не стосовно ролі батьків. Я переходжу до свого другого академічного захоплення і в розділі «Психологія» знаходжу деякі думки щодо самооцінки, гендерних відмінностей, а також братерського впливу на розвиток мови, але вони переважно ґрунтуються на одномовності й лише іноді згадують двомовність.

Наприкінці, я переходжу до незвіданих територій своєї освітньої підготовки й заглиблююсь в «медичні» і «неврологічні» області, де знаходжу інформацію про структуру мозку та мозкові механізми лінгвістичної обробки мови, яка, як правило, не призначена для споживання пересічними людьми.

Усі ці джерела інформації, як письмові, так і персональні оцінки, проливають *деяке* світло на *деякі* аспекти двомовних дітей, але ніде я не знаходжу простий, легкий для читання, фактичний звіт, який би стосувався моїх потреб як матері та інтересів як викладача. До того часу, як я сама почала писати, у мене було двоє дітей і незабаром мав з'явитися третій, і питання було більше не про двомовність, а про багатомовність, оскільки ми б додали третю мову. Отже, протягом року, повернувшись до Гарвардського університету, коли мій чоловік працював над іншим науковим ступенем, я почала серйозно досліджувати й писати про багатомовність дітей. Я поглибила свої знання з нейропсихології, читаючи та відвідуючи курси в цій області, та посилила своє розуміння психології писемної мови, а також вивчила соціальні аспекти мови через курси в антропологічному аспекті пізнання. Я також зіткнулася з великою кількістю нових досліджень з неврології та лінгвістики, які допомогли створити мою власну теорію, та із захопленням почала цей проект після того, як ми переїхали до Швейцарії в 1998 році.

Ця книга призначена для батьків, вчителів, вихователів дітей, які говорять більш ніж однією мовою, або, тих, хто бажає цього досягти. Вона для науковців, які зацікавлені в міждисциплінарних дослідженнях когнітивних наук, які відкриті для теорії оволодіння іноземною мовою дітьми, надбання якого відбувається поза академічним циклом і спостерігається в експериментальних групах. Вона про дітей, таких як моя дочка, Наталі, яка народилася в Еквадорі, батьки якої – еквадорець та американка. Вона почала своє життя в Еквадорі, потім на рік переїхала до Сполучених Штатів, на короткий термін повернулася до Еквадору, а потім до Швейцарії, і все це протягом перших п'яти років життя. Для таких дітей, як

і для членів їх родин, існує потреба спілкуватися декількома мовами для того, щоб бути функціональними членами суспільства і для того, щоб зберігати несуперечності в їхньому сімейному житті. І хоч це може здатися незвичайним, на перший погляд, історія Наталі не є рідкістю.

НОВИЙ ПІДХІД НОВОГО ЧАСУ

Тридцять чи сорок років тому було типово думати про тих, хто жив за кордоном, як про місіонерів, дипломатів або романтичних експатріантів. Зараз, на початку нового тисячоліття, існує буквально мільйони сімей, які проживають за кордоном у цьому ж мовному човні. Ці родини охоплюють вищезгадані традиційні групи, але вони також охоплюють і певну кількість працівників середнього класу великих компаній. Лише Дюпон, Microsoft, Херох, Chevrolet, Артур Андерсен, Coca-Cola та IBM відправляють десятки тисяч працівників, на певному етапі кар'єри, з їхніми сім'ями «за кордон». Кількість людей «за кордоном» стрімко зростає, враховуючи охоплення таких транснаціональних компаній, діяльність міжнародних організацій і розширення міжнародних відносин.

Нове тисячоліття приносить з собою зміну статусу білінгвів, яких зараз шанують за їх талант, а не уникають та вважають проблемними, так як це було в 1950-х і 1960-х роках у державних школах Сполучених Штатів (але, на жаль, таке ставлення й сьогодні залишається актуальним у деяких країнах й освітніх системах у світі). Однак, більш ніж будь-коли, здатність говорити іншими мовами здебільшого розглядають як бажаний актив.

Ця книга може бути корисною для трьох конкретних батьківських груп. Вона призначена для тих сімей, які працюють і живуть за кордоном і переповнюють міжнародні школи: американці та інші громадяни, які «вийшли», щоб приєднатися до міжнародної спільноти. По-друге, вона для іммігрантів та іншого двомовного населення в усьому світі та для політиків і вчителів, які їх обслуговують, група, яка налічує мільйони лише Сполучених Штатах. У 1980 в США було 4,5 млн дітей шкільного віку, які

розмовляли не англійською мовою вдома. На початку 2000-х років ця цифра може подвоїтися. Це нові американці, які щойно «прийшли» і завдання яких, щоб асимілюватись, охоплює виклики формування нової мовної особистості. І по-третє, це книга для одномовних сімей, які цінують і сприймають іноземні мови як корисний інструмент світу та свідомості сьогодення. Це сім'ї, які розуміють, що володіння іншою мовою є формою інтелекту, який дає їхнім дітям витончений погляд на світ, і який буде слугувати їм протягом усього життя.

На макрорівні ці три групи відрізняються тим, що в першому випадку двомовності або багатомовності зазвичай намагаються досягти окремі особи, або родини, які бажають полегшити тимчасовий перехід до нового оточення. В іншому – у випадку іммігрантів, двомовність або багатомовність, як правило, «нав'язується» місцевими шкільними системами та під соціальним тиском задля досягнення інтеграційних завдань. Також існує відмінність у статусі, що надається новому послу в місті порівняно зі звичайним емігрантом. У третій групі, представники також намагаються отримати можливості, які надає володіння іноземною мовою, але не задля виживання, а радше для отримання освітніх, соціальних та культурних переваг.

Проте на мікрорівні ці три групи є однаковими. Коли ми обговорюємо як окремі діти вивчають нову мову, не має значення, чи є ця особа дитиною японського дипломата, який прибуває в Кенію, або хорватського іммігранта, який іммігрує до Швейцарії, або членом родини Сміт, яка проживає в передмісті Каліфорнії. У всіх трьох випадках діти та їхні сім'ї стикаються з особистими рішеннями та психологічними проблемами, і саме вони знаходяться в центрі уваги цієї книги.

Перша група міжнародних сімей емігрантів створила те, що зазвичай називають у міжнародних шкільних колах синдромом *дітей третьої культури* (Поллок, 1999). Це діти, які народжуються в першій культурі, відвідують школу в другій культурі і живуть повсякденним життям у третій культурі. Наприклад, Сьюзен – американка, яка народилася в Сполучених

Штатах (перша культура). Вона відвідує Міжнародну школу Святого Серця (друга культура) у Токіо й живе в Японії (третя культура) через роботу батька. *Культура* тут представлена в широкому сенсі, але сенс полягає в тому, що Сьюзен щодня живе в трьох різних «світах». Вона каже, що вона «американка», але ходить у школу в ненаціоналістичному, багатоконфесійному, міжнародному середовищі та живе, спить, їсть, грає й спілкується в Японії. Іншим прикладом може бути моя дочка. Вона наполовину еквадорка, наполовину американка, яка «була зроблена» в Японії, народилася в Еквадорі, і в даний час відвідує німецьку школу у франкомовній Женеві.

Нам, як батькам, потрібно керівництво в питанні – як процвітати, а не борсатися в розпалі можливостей, які відображають хаос. У той час, коли проблеми культурної адаптації є реальними й важливим, ця книга фокусує увагу на лінгвістичному аспекті. І в цьому сенсі вона також звертається до представників заселення другого порядку: це нові іммігранти до Сполучених Штатів, які стикаються з викликом вивчення англійської як другої мови, і хто ставить питання чи, власне, вони взагалі повинні підтримувати свою рідну мову. Ця книга має на меті бути інтеграційним інструментом. Вона заснована на недавньому дослідженні в галузі когнітивної науки й оволодінні мовою, нейробіології та психології, але написана матір'ю для використання іншими батьками. А для досягнення цієї мети вона звертається до третьої аудиторії, оскільки має на меті бути доступною роботою з мови та дитинства не лише для студентів і науковців, а й для батьків, незалежно від того, де вони живуть, незважаючи на їх попередні знання з питання «багатомовності». Сподіваюся, що ця інформація може якимось чином полегшити перехід інших сімей з одномовних товариств до багатомовного світу, і робити це з усвідомленням того, що мільйони інших знаходяться на тому ж шляху.

Ця книга заснована на інформації, з більш ніж 200 останніх досліджень з когнітивних наук. Технічна інформація, яку вони надають – є важливою для розуміння причин, які впливають на вибір того чи того методу під час

виховання багатомовних дітей – була по-новому розтлумачена для батьків і вчителів; двадцять дві сімейні історії переплітаються з дослідженнями, щоб вдихнути життя в іноді сухі (але зазвичай потрібні) статистичні дані, які обґрунтовують спостереження в галузі неврології, лінгвістики та психології. Мої уподобання є чіткими та зрозумілими: я вірю в переваги буття поліглотом. Мою аргументацію з цього приводу підтверджено першим з питань, з яким я зіткнулася під час курсу з психології в старшій школі, а саме гіпотеза Сепіра-Уорфа та «мовного детермінізму». Ця гіпотеза стверджує, що наша картина світу формується мовою, яку використовують для її інтерпретації, і що мова визначає форму думки. Незважаючи на правдивість чи неправдивість з лінгвістичної точки зору, ця філософська інтрига залучила мене в лоно зацікавлених спостерігачів. Чи багатомовні діти, або дорослі поліглоти мають більш широкий світогляд, через те, що мають більший вокабуляр для зображення навколишнього середовища?

Чи вони бачать світ по-іншому через розширений словниковий запас, за допомогою якого вони можуть «трактувати» навколишній світ? Деякі речі, одного разу прокоментувала моя бразильська подруга, просто краще виражені в тій або іншій мові. Як португальське Saudade, що виражає почуття туги та меланхолії, але не на 100 відсотків. Це те, що можна виразити належним чином лише португальською, стверджує вона. Це лише один приклад з понад 6000 світових мов, який зацікавив мене й мою уяву щодо того, що можна побачити очима користувачів інших мов. Для мене це є достатньою причиною, щоб вивчити іншу мову та виховати *багатомовних дітей*.

ДЕСЯТЬ ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ У ВИХОВАННІ БАГАТОМОВНИХ ДІТЕЙ: РЕЦЕПТ УСПІХУ ТРИ ПРИЧИНИ, ЧОМУ ПРИГОТУВАННЯ ЇЖІ ТА ВИХОВУВАННЯ ДІТЕЙ СХОЖІ, І ОДНА – ЧОМУ НІ

Я люблю готувати. І я люблю своїх дітей (не обов'язково в такій

послідовності). І ТЕ, І ТЕ вимагають певної уваги до деталей, моніторингу та уваги, щоб різні інгредієнти виявилися тими, які потрібні. Існують тисячі й тисячі книг із загального куховарення, і багато хто готовий давати вам поради щодо виховання дітей. Проте, коли ви починаєте готувати спеціалізовані страви, як, наприклад, французькі десерти або вегетаріанські делікатеси, то вибір книг звужується. І коли ви намагаєтеся дізнатися більше про специфічні аспекти виховання дітей, наприклад, як допомогти їм в нашому багатомовному світі, який стрімко розвивається, то вибір відповідної літератури є мізерним. Приготування їжі та виховання дітей є однаковими в тому сенсі, що кожне вимагає, щоб ви щось «поклали» всередину форми (й інгредієнт може бути як борошном, так і батьківською любов'ю). Приготування їжі та виховання дітей є однаковими в тому сенсі, що для того, щоб досягти кінцевого результату потрібен час (десерт «ромова бабка» вимагає тридцять хвилин, наш нащадок вісімнадцять років, а то й більше). Також приготування їжі й виховання дітей є однаковими в тому, що кінцевий продукт ваших зусиль може змусити вас почуватися винагородженими сповна, або надзвичайно розчарованими.

Однак, коли ми підходимо до останнього пункту приготування їжі та виховання дітей є дуже різними. Ми можемо викинути ромову бабку та почати все знову. Ми застрягли з малюком. У той час, коли ви можете замінити інгредієнти ромової бабки, те, що ви інвестуєте у вихованні вашої дитини з точки зору розвитку мови, назавжди залишається в її житті. Як можна бути певними в якості інгредієнтів, особливо гарних результатах?

ПІДБІР УСПІШНОГО РЕЦЕПТУ

Результати вказують на те, що «можна», а що «не можна» робити, коли йдеться про виховання багатомовних дітей. У той час, як негативні чинники, яких потрібно уникати співпадають з рекомендаціями, щодо виховання «небагатомовних» дітей (наприклад, не сміятися з дитини, якщо вона не досягає оптимальних результатів), позитивні чинники потребують уточнення,

щоб застосовувати їх правильно. З точки зору батьків, що можна зробити, щоб сприяти розвитку іноземної мови у дітей?

ПОЧИНАЮЧИ З НУЛЯ

Не відлякуючи матерів і батьків з благими намірами, я б хотіла, щоб ви на мить уявили собі «ідеальне лінгвістичне життя» в умовах вивчення іноземної мови. Щось, що ви ніколи не робили? Не дивно. До недавнього часу це розглядалося як ідея, відірвана від реальності. Але сьогодні, коли мільйони сімей стикаються з проблемою вивчення іноземної мови, над цим потрібно замислитися і, як ви скоро побачите результат, це не лише марення.

Що, якби ми могли планувати все мовне життя своєї дитини? Якби ми могли почати з народження, то досить легко уявити собі «логічний» курс, який би ми обрали, для того, щоб досягти високого рівня багатомовності. У кращому випадку, кожен з батьків дитини говорить з нею своєю рідною мовою (будь-то одна мова, або різні). З домінуючою мовою суспільства (яка може бути, або не бути однією з мов батьків) дитина «контактує» в повсякденному житті (поїздки в парк, супермаркет, екскурсії, цікавинки та звичайні запахи та звуки міста). Після того, як закінчується нормальний етап змішування двох мов – близько трьох з половиною років – тоді дитина може вважатися двомовною (в усній формі). Завдяки збільшеній соціалізації дитини через контакт з однолітками, дитячий садок або формальне навчання в цей час, якщо батьки хочуть, можна підключити або посилити вивчення третьої мови. Дитина може напрацювати навички підготовки до читання однією мовою вдома до того, як відбудеться зіткнення з таким же завданням у школі (щодо другої або третьої мови, якщо момент слушний (що буде пояснено згодом у розділі *Навички багатограматності*). Якщо батьки та школа залишаються послідовними у своїх стратегіях до цього моменту, дитина повинна досягти якісного рівня усної мови в трьох мовах та грамотності (читання та письмо) у двох мовах приблизно до того часу, коли вона досягне восьми років. Вивчення додаткової мови в усній формі може

додатися при бажанні в будь-який час після цього моменту. Однак, загальноприйнято вважати, що навички грамотності в третій або четвертій мові відділені чітким відрізком часу після надбання якісного рівня першої, а потім другої мови.

Що?! Бути терплячим. Не зневірюйтеся в цій книзі та не відкладайте її. Цей утопічний сценарій може виглядати недосяжним лише на перший погляд, але я зустрічала велику кількість родин, які зробили саме це й мали прогнозований успіх з їхніми мовами, і у вас, також є потенціал зробити те саме. Наприклад, моя колишня учениця була напівфранцуженка, напів'японка. Кожен з її батьків розмовляв з нею своєю рідною мовою від народження, мати – французькою, а батько – японською. Перед початком школи в Токіо вдома мати навчила її французькому алфавіту. У п'ять років вона почала відвідувати Міжнародну школу Святого Серця в Токіо, де навчання велося англійською мовою. Там вона навчилася читати й писати спочатку англійською, а потім японською. До того часу, як зустріла її у віці шістнадцяти років вона розмовляла французькою, японською та англійською на рівні та зі швидкістю, або близько до рівня та швидкості носія мови й писала французькою та англійською досконало, а японською майже на рівні носія.

Інший приклад пов'язаний з колегою та її дітьми. Від народження вона розмовляла з ними виключно португальською мовою, а її чоловік – іспанською. Вони ходили до міжнародній школи в Еквадорі, де вони навчилися читати та писати іспанською й англійською мовами. Через те, що родина переїхала, вони закінчили школу в Женеві, де вони навчилися розмовляти, читати та писати французькою. До того часу вони закінчили школу та побіжно розмовляли португальською, іспанською, англійською й французькою мовами. Вони могли вільно читати й писати іспанською та англійською, а французькою – майже вільно.

ДЕСЯТЬ ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ У ВИХОВАННІ БАГАТОМОВНИХ ДІТЕЙ

У цих двох випадках сім'ї мали зробити щось «жахливо правильне», оскільки діти мали надзвичайний позитивний досвід вивчення мови, і вони стали не лише білінгвами високого рівня, але й стали грамотними в декількох мовах. Що стало ключовими чинниками та чому вони були настільки успішними в їх реалізації? Окрім того, що батьки розмовляли різними мовами (в одному випадку мова батьків відрізнялася від мови громади, а в іншому збігалися), які інші змінні призвели до успіху? І як щодо вашої власної родини, де умови для розвитку двомовності є менш «сприятливими», ніж у двох випадках представлених вище, і де деякі чинники не вкладаються в стереотип стовідсотково? У своєму дослідженні я натрапила на десять вирішальних факторів, які всі мають значення в успішній багатомовності. Як і можна було б очікувати, кожен з факторів змінюється залежно від сім'ї, і кожна дитина використовує їх по-різному, хоч усі десять завжди відіграють важливу роль у формулі кожної родини.

З десяти ключових факторів у вихованні багатомовних дітей, сім було значною мірою висвітлено в наукових та ненаукових публікаціях, тоді як три мають менше «неспростовних фактів» на свою підтримку, але вони включені для читачів, щоб ті змогли оцінити їх відповідно до власних сімейних ситуацій (див. малюнок 1). Бонусне питання в тому, щоб попросити батьків сказати, що відсутнє в цьому списку. Існує надзвичайно важливий, впливовий чинник, який характеризує підхід кожної дитини до вивчення іноземної мови, який тут не згадано. Чи знаєте ви, що це таке?

Якщо ви зрозуміли, що в цьому списку бракує «Особистості», ви виграли, і не лише ви особисто, але, імовірно, уся ваша сім'я, оскільки ви розумієте важливість цього чинника. Особистість є впливовим фактором незалежно від того, чи дитина стане успішним поліглотом, чи ні. Особистісні характеристики можуть або компенсувати, або розбавити здібності до опанування будь-якої нової діяльності. Наприклад, відкрита, упевнена

дитина може досягти швидкості в мові, навіть якщо вона не має здатності, просто завдяки рушійній силі її особистості. Дитина зі здібностями може, безперечно, вільно оволодіти мовою, навіть якщо вона сором'язлива й потребує багато часу, щоб почати опановувати якісь нові речі. Здібності, можливості й особисті характеристики відіграють певну роль, так само, як і фізична структура мозку. Чому ж тоді Особистість не зараховують до списку? Тому що особистості можуть змінюватися. Дитина може перестати бути відкритою та товариською в школі, якщо вчителі не цінують таких рис характеру, та не дають змоги дитині їх розвивати. Або самооцінка дитини може бути підвищена за рахунок турботливого вихователя. Такі ситуації відображаються в категоріях Мотивації та Можливостей. Таким чином, хоч Особистість і є надзвичайно важливою, вона не є частиною цього рецепту, бо її наслідки відбиваються в інших інгредієнтах.

Повернемося до рецепту.

Малюнок 1. Десять ключових факторів у вихованні багатомовних дітей.

- 1) Час та вікна можливостей.
- 2) Здібність до іноземних мов.
- 3) Мотивація.
- 4) Стратегія.
- 5) Можливість та підтримка: роль родини, роль школи та роль суспільства.
- 6) Лінгвістичні відносини між першою та другою мовою.
- 7) Брати та сестри.
- 8) Гендер.
- 9) Рука.

Останні чотири із зазначених десяти чинників не можуть бути змінені. Лінгвістичні відносини між мовами вашої родини, як багато братів і сестер є у вашої дитини на даний момент, стать вашої дитини, чи вона пише правою, чи лівою рукою є постійними, а не змінними. Чому ви не можете

впливати на ці чотири? Ви не можете змінити стать вашої дитини, змусити її використовувати ліву руку, якщо вона надає перевагу правій (або навпаки), швидко додати до малюнку маленьку сестричку, щоб змінити динаміку сім'ї або перевести китайську мову до родини романських мов. У той час як ці незмінні фактори повинні бути розглянуті, а їх вплив визнаний – що ми зробимо, коли ми дамо оцінку нашим власним сім'ям, використовуючи робочий аркуш *Родинного мовного профілю* – першими шістьма з десяти ключових факторів можна маніпулювати й використовувати у власних інтересах, і це приводить нас до нашого «рецепту успіху».

ОДИН РЕЦЕПТ УСПІШНОГО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ДІТЬМИ

1. Вікна можливостей: скористайтеся вікнами можливостей для оволодіння другою іноземною мовою або шляхом виховання вашої дитини білінгвом з народження, або шляхом шліфування в ранньому дитинстві, коли мозок краще оснащений, для оволодіння новими мовами.

2. Здібності: скористайтеся перевагою здібностей вашої дитини для оволодіння другою мовою або компенсуйте їх відсутність за допомогою пунктів один, три та чотири.

3. Мотивація: розвивайте позитивну мотивацію та повагу до другої мови.

4. Стратегія.

5. Послідовність/Консистенція: будьте послідовними в стратегії, яку вирішите використовувати з вашою дитиною й підтримувати сприятливе оточення вдома, у школі, у громаді.

6. Можливість: скористайтеся мовними перевагами, які надають вихователі, оточення та шкільне співтовариство, так само, як і мовними перевагами вашого чоловіка, або дружини, щоб запропонувати вашій дитині можливості розвитку мовних навичок.

Кухар (батько або мати) має бути турботливим та щедро відміряти

інгредієнти. Занадто мало мотивації, наприклад, робити будь-яку кількість можливостей марною. Така ж ситуація з відсутністю послідовності та консистенції; ваш «пиріг» не підійде, якщо не та консистенція. Якщо немає можливостей, то це як піч без тепла, ви ніколи не отримаєте кондитерський виріб з тіста. І якщо у вашої дитина є здібності, а ви не знаєте про це і не скористалися з цього, це як забути прикрасити ваш пиріг, він би був ще красивішим, якщо б ви це зробили! Ми починаємо з короткого викладення інгредієнтів і того, що батьки повинні з ними робити, потім поговоримо про кожен з них більш докладно.

ПОЧИНАЮЧИ З ПОЧАТКУ

Батьки повинні визначити, у якому з вікон можливостей їхня дитина знаходиться в даний час. Коротко, перше вікно можливостей – від народження до дев'яти місяців. Вікно з половиною – від дев'яти місяців до майже трьох років включно й може бути використане для дітей-аудіалів (діти, які «добре чують»). Друге вікно можливостей – від чотирьох до семи років. Третє вікно можливостей від «похилого віку й далі», воно завжди існує від восьми років протягом життя. Так що, якщо вашому сину вісім, він знаходиться в третьому вікні. Якщо вашій дочці п'ять, вона знаходиться в другому вікні. Якщо ваша дитина є аудіалом та у віці року або півтора вона заходиться в категорії вікно з половиною. Ми з вами знаходимося в третьому вікні. Новонароджений знаходиться в першому вікні і так далі. Після того, як батьки визначили, у якому вікні знаходиться їхня дитина, вони можуть вирішити, які підходи будуть найефективнішими.

Після визначення вікна, наступний крок – це оцінка *здібностей* вашої дитини до іноземних мов або їх відсутність. Відштовхуючись від цього, повинна бути розглянута роль *мотивації* як внутрішньої, так і зовнішньої, як позитивної, так і негативної. Потім батьки мають узгодити *стратегії* для досягнення мовної мети родини та бути *послідовними* у своєму підході. У дитини має бути *можливість* послуговуватися своїми мовами та підтримка

щодо вживання мов з боку родини, школи і громади. Якщо все це наявне, завдяки вашим зусиллям народжується багатомовна дитина.

ІНГРЕДІЄНТИ

ПОРАДИ ГУРМАНА

Будь-який шеф-кухар скаже вам, що є деякі речі, без яких він просто не може готувати. Для декого це може бути певна марка борошна, для інших щіпка солі, яка додає аромат. У вихованні багатомовних дітей є дві істотні умови: вікно можливостей та рівень здібностей дитини щодо оволодіння іноземною мовою. Ці два фактори висвітлюються окремо від усіх інших, оскільки вони є життєво необхідними для рецепта кожної родини, хоч вони будуть незмінно присутніми в різних величинах для кожної родини. Ретельно вивчіть прикмети, щоб визначити, у якому вікні знаходиться ваша дитина, потім виміряйте її здатність до вивчення іноземної мови, спираючись на пояснення надане нижче.

КОРИСТУЄМОСЯ ПЕРЕВАГОЮ ВІКНА МОЖЛИВОСТЕЙ

Використання природних вікон можливостей може бути вашим ключовим інгредієнтом, оскільки всі інші важливі фактори мають місце, або розвиваються в рамках Вікна. Цей «базовий» елемент, як борошно для хліба, є таким потрібним і таким простим. Вікно – це часовий розрахунок, коли для вашої дитини може вводиться нова мова (див. Малюнок 2).

(Власні можливості дитини)*



Постійна батьківська стратегія з дитиною,
щодо мови/мов, які вивчаються



Вплив та мотивація дитини щодо
мови/мов, які вивчаються

Підтримка родини, школи та
спільноти



Можливість вивчати або застосовувати мову



Багатомовна дитина

**Можже сприяти або не сприяти формулі залежно від того, чи має дитина*

високий, чи низький рівень здібностей.

Перше Вікно можливостей відкривається з народження й триває до дев'яти місяців. Це вікно іноді розтягується до двох років для дітей-аудіалів, дітей з підвищеними аудіальними здібностями. Протягом цього часу кращі «ліки» це слова. Чим більше ви говорите з вашою дитиною, тим краще. Чим більше мов, з якими ваша дитина може взаємодіяти, тим більше шансів вона має використати цю інформацію пізніше, щоб дійсно вивчити іншу мову. На даному етапі життя вашої дитини мови радше «придбаються», аніж «вивчаються»; вони є невід'ємною складовою частиною розвитку дитини; мови природно інкорпорується в репертуар дитячих можливостей. Коли дитина вступає у взаємодію з мовою, будь-якою мовою, на цьому етапі, в її мозку утворюються певні зв'язки, які надалі можуть бути відтворені, що дасть змогу дійсно розмовляти тією мовою. Це різко контрастує з дитиною, яка не вступала у взаємодію з іншою мовою і яка встановлює перші зв'язки в той самий час, коли вчиться розмовляти (Друге Вікно). Або дорослий, який встановлює перший зв'язок, коли вчиться розмовляти та писати одночасно (у Третньому Вікні). Ми, дорослі, повинні вивчати мову, на відміну від немовлят, які її надбають (Річардс і Роджерс, 1986). Таким чином, навіть якщо ви не в змозі бачити (або чути) результат такої взаємодії з мовою (дуже мало немовлят віком від народження до дев'яти місяців розмовляють на достатньому рівні, щоб продемонструвати це), ви можете бути впевнені, що ваша дитина поглинає навколишні звуки і це стане в нагоді в її подальшому житті. У той час як записи пісень, віршів та інші відеоматеріали не зашкодять вашій дитині, ніщо не замінить реальну людську істоту, коли справа доходить до взаємодії з мовою. Загалом, у такому віці, чим більший у вашої дитини контакт з людьми (з батьками, братами та сестрами, вихователями) з точки зору вербальних обмінів, тим краще.

Друге Вікно можливостей – від чотирьох до семи років. Це найкращий час для дитини щодо запровадження другої мови, якщо від народження її виховували як одномовну, і це прекрасний час, щоб запропонувати вже

двомовній дитини третю мову. Це особливий час у житті дитини через дві впливові причини, пов'язані з розвитком мови. По-перше, діти цього віку все ще відкриті до ідеї використання мови як гри. Вони мають дуже маленькі, або зовсім неіснуючі *Ego*, які можуть блокувати їх спроби розмовляти. Коли вони виправлені, вони сприймають це як нове правило в грі, а не як особистий випад проти них. Ідея говорити новою мовою для маленьких дітей є здебільшого певним кодом і з цією ідеєю приходять інтрига та відновлення спроб освоїти таємницю правил. По-друге, діти цього віку, як правило, знаходяться в школі, а там з'являється можливість взаємодії з іншими мовами. Для дитини, яка тимчасово потрапила за кордон через переїзд батьків, скажімо, зі Сполучених Штатів до Німеччини або з Польщі до Іспанії, мова – це інструмент, за допомогою якого дитина може адаптуватися. Розмовляючи мовою вона «заробляє» друзів, і це варто того, щоб вимовити спочатку незграбні речення та продемонструвати незначний словниковий запас. Для новоприбулих дітей іммігрантів, скажімо, з Таїланду до Канади, нова мова означає виживання на кожному рівні.

На початку другого Вікна обговорення, переважно пов'язані з навичками мовлення. Є лінгвістично правильні способи визначення «білінгва», на сьогодні достатньо сказати, що, якщо ми ідентифікуємо «чотирирічного білінгва», ми маємо на увазі, що дитина розмовляє двома мовами. Це робить введення писемності вдома рідною мовою дитини обов'язковим на цій стадії, якщо багатомовна грамотність присутня серед мовної мети родини. Загалом це означає вивчення літер та звуків рідної мови дитини вдома, перед тим як вони роблять те саме в школі з другою мовою. Залежно від шкільної системи, у яку потрапляє дитина, це може відбуватися у віці чотирьох, п'яти, шести та навіть семи років (наприклад, деякі Скандинавські країни не починають навчати читанню до восьми років). Для більш детальної інформації про те, коли різні країни починають навчати письму та читанню.

Третє Вікно можливостей існує завжди і, зазвичай, асоціюється з тим,

хто не надбав другу мову у віці немовляти, або не вивчив її в ранньому дитинстві. Це вікно відкривається з восьми років та ніколи не закривається. У той час як діти мають перевагу над дорослими, коли справа доходить до вивчення мов, дорослі мають переваги в інших ментальних сферах. Як показують численні дослідження, людина ніколи не втрачає здатність вивчити іноземну мову. Підлітки та дорослі учні насправді краще, ніж маленькі діти, розуміють абстрактні поняття синтаксису та граматики. Якщо дитина (вісім років і старше) буде вивчати нову мову в Третньому Вікні після того, як навчиться читати та писати рідною мовою, тоді батькам потрібно розуміти, що це є зовсім інший ментальний процес і така дитина буде відрізнятися від іншої, яка надбала різні мови одночасно з народженням. Батьки з дітьми в Третньому Вікні мають отримувати підтримку вдома та вимагати підтримки зі школи в підкріпленні оволодіння іншою мовою. З позитивного потрібно наголосити на тому, що батькам та старшим дітям, які вивчають іншу мову у визначений проміжок часу, потрібно повністю віддатися вивченню, а це доводить, що ті, хто присвячує час вивченню мови, просто змушені досягти такого ж успіху, як і молодші діти навколо них.

Трактування Вікна визначаємо, як розуміння того, чи цільна пшенична мука підходить більше, ніж кондитерське борошно у вашому конкретному сімейному рецепті. Залежно від того, у якому Вікні знаходиться ваша дитина, уважно прочитайте подальші характеристики, щоб краще зрозуміти особливі проблеми та завдання, які поставатимуть з цього моменту її життя.

Перше Вікно Можливостей (від народження до дев'яти місяців). Якщо ваша дитина знаходиться в першому Вікні, вважайте, що вам пощастило. Здається, що діти народжуються «універсальними слухачами» (Веркер, 1997) або приймачами звуків мови. Вони можуть розрізняти фонему й надзвичайно тонкі звуки (наприклад, англійський «п» і «б») інших мов з перших днів життя. Одного разу я прочитала дослідження, подане в журналі (Коулі, 1997: 17), яке ілюструвало, що немовлята віком чотири дні демонстрували преференції до своєї рідної мови, незважаючи чи то французька, чи то

російська мова. У цьому простому тесті було показано, що російські немовлята починали смоктати сильніше, почувши російську мову, аніж коли вони чули французьку. Французькі немовлята робили все навпаки й смоктали сильніше, коли почули французьку, аніж російську. У серії більш комплексних досліджень немовлят згуртували таким чином: від шести до восьми місяців; від восьми до десяти місяців та від 1-го місяця до року й проілюстрували їхню здатність розпізнавати звуки, які дорослі не могли розрізнити. Веркер та Тіз (1984) виявили, що різні мови, зокрема такі, як зулу, гінді, іспанська та чеська – які мають звуки, що не можуть бути розпізнані дорослими, які розмовляють англійською – не представляли жодної проблеми для англومовних немовлят. Це було чітко видно, зі спостережень за апаратом, який вимірював електричні коливання синапсів в різних областях мозку, коли діти чули звуки. Дослідники також виявили цікаву криву навчання; діти сильно відрізнялися щодо їхніх здатностей залежно від віку. Наймолодші мали найкращі показники. Майже всі немовлята віком від шести до восьми місяців отримали найвищі показники з адитивних можливостей та розрізненні звуків. Немовлята з восьми до десяти місяців мали змішані показники, а немовлята з десяти місяців до року мали нижчі результати. Веркер повторював це дослідження з інтервалом у два місяці та виявив, що *коли діти дорослішали, вони втрачали здібність бути «універсальними слухачами»*. Цусіма та ін. (1994) провели схоже дослідження з японськими немовлятами та виявили, що наймолодша група (від шести до восьми місяців) може розрізняти англійські *ra* та *la*, але старші немовлята не можуть цього робити. Патрісія Кул та ін. (1992) з Університету Вашингтона провела такі дослідження, що дублюють ці висновки, і нещодавно К. Кім і Джой Хірш (1997) підтвердили ці висновки. Це могло б пояснити, чому деякі науковці в області когнітивних наук проводять межу семи-дев'ятимісячного віку в дітей, які оволодівають більш ніж однією мовою на високому рівні.

У квітні 1997 року я почула дуже інтригуюче інтерв'ю з неврологом

А. Даймонд, яка вважає, що у дітей віком до семи місяців усі мови потрапляють у те ж саме місце мозку, куди й «перша» мова. Це означає, що дитина може отримати декілька мов на початку життя та розцінювати їх всі, як «перші» мови, як це відбувається в багатомовних суспільствах, зокрема в Малайзії (де китайська, малайська та англійська можуть співіснувати разом). Це твердження підтримується двома класиками в галузі лінгвістики. Записи Вернера Леопольда (1939–1949) стосовно його доньки-білінгва, яка володіла англійською та німецькою мовою; книга Жюля Роньята про його сина-білінгва, який володів французькою та німецькою мовами, вказують на те, що немовлята-білінгви – ті, хто оволодіває двома мовами з народження – спочатку ставляться до власних мовних систем, як до єдиної одиниці, а пізніше починають «розділяти» або розрізняти їх, як дві різні мовні системи і це відбувається приблизно у віці від двох з половиною до трьох з половиною років. Отже, замість того, щоб вивчати грецьку та турецьку, дитина сприймає їх, як одну мову. Інші неофіційні записи батьків багатомовних дітей, які ми побачимо наприкінці цієї глави, додають значущості ідеї, що діти сприймають кілька мов, як єдине ціле, якщо оволодівають ними від народження. Після дев'яти місяців, однак, відбувається зміна в тому, як мозок сприймає іноземні мови. Ця зміна відбувається через посилення зв'язків клітин, які формуються за рахунок швидкого росту дитини та її життєвого досвіду.

Натисніть трохи вище лівого вуха й вище лівої брови. Якщо ви правша, то домінує ліва півкуля, ваша основна мовна область знаходиться тут, у лівій тім'яній та лівій лобовій частині. Неврологи спостерігали майже сто років, що в рідкісних випадках, коли діти страждають від інсультів в області мозку, яка відповідає за мову, вони переважно можуть відновити мовні навички, використовуючи праву півкулю як «систему резервного копіювання» (Маї та ін., 1998; Рестак, 1984). Сучасні дослідження вказують на те, що мови, які вводяться після того, як дитина досягла дев'ятимісячного віку, мають тенденцію використовувати більше *праву* півкулю, аніж звичайне мовне

розміщення одномовної дитини.

Повертаючись до нашого Першого Вікна: десь у віці між сімома та дев'ятьма місяцями, зауважують сучасні неврологи, формується достатня кількість нейрозв'язків для того, щоб розділити розміщення першої та другої мови в мозку. Тоді, як ця ідея була розглянута в дещо іншій формі Леопольдом та Роньятом шістдесят та вісімдесят п'ять років тому, відповідно, використання сучасного обладнання, яке б фактично вимірювало активність мозку, не мало місця аж до кінця сімдесятих років, коли було проведено дослідження Фредом Джінесі (1979) і його колегами, які класифікували «ранніх» та «пізніх» білінгвів. Вони вимірювали мозкову активність білінгвів на енцефалографі, тоді, коли ті називали мову, якою їм презентувались різні слова. Досить цікавим є те, що ті, хто були білінгвами з народження, показали більш широке використання лівої півкулі, яка є місцем, де, зазвичай, розташовується перша мова. А ті, хто вивчав мови після раннього дитинства продемонстрували більше використання своєї *правої* півкулі. Це підтверджує, що незважаючи на кількість мов, які вивчаються від народження, усі сприймаються як «перша» мова.

У віці між сімома та дев'ятьма місяцями клітини мозку, які колись сприймали «іншомовні» звуки, починають атрофуватися та відмирають, якщо їх не використовувати, або, можливо, кращим словом тут буде «тренувати». Це пояснює, чому старші немовлята (від десяти місяців до року) у тесті Веркера отримали найнижчі результати. Оскільки немовлята не мали жодної взаємодії зі звуками мови, окрім часу проведення тесту, вони, імовірно, не «тренували» ці нейрозв'язки а, отже, і не змогли досягти кращих результатів. Хоч це й не частина тесту Веркера, завдяки іншим дослідженням можна припустити, що ті діти, які продовжили мати взаємодію зі звуками мови – тобто вони чули іноземну мову з певною регулярністю від друзів, сусідів, вихователів або вчителів – виробили достатню кількість синаптичних зв'язків для того, щоб зберігати мову та розмовляти нею на пізніших стадіях життя. Це є ключовим моментом.

ПАСИВНЕ ОВОЛОДІННЯ МОВОЮ

Припущення полягає в тому, що, якщо немовля або маленька дитина має регулярну взаємодію з мовою, то вона її «вивчає» на підсвідомому рівні. І хоч може здаватися, що ваш син-немовля не сприймає постійну балаканину сусідів, звуки з телевізора або іспаномовних дітей, які граються у дворі, насправді він тип «пасивної білінгвальності». Ця пасивна білінгвальність може перейти у сферу активної, функційної білінгвальності згодом, за наявності формального навчання та практики. По суті, він «тренує» зв'язки між нейронами життєво необхідні для життєздатності мови, з якою відбувається взаємодія.

Продовжуючи цю тему, така постійна взаємодія з мовою потрібна для підтримки здатності розрізняти звуки, яких немає в рідній мові; тест Веркера довів, що дорослі, яким запропонували схожі набори звуків, показали ще *нижчі* результати, ніж однорічні діти. Це лише додає значущості ідеї, що «дорослі, здається, просто не можуть підхоплювати мови, як це можуть робити діти». Це правда, дорослі не навчаються *таким* способом. Однак, тоді, як дорослі та діти відрізняються в тому питанні, де зберігаються мови в їхньому мозку, результати можуть бути однаково позитивними. Багато з нас, хто намагався вивчити іноземну мову в зрілому віці може підтвердити, що дорослі дійсно мають змогу компенсувати цю природну, дитячу здібність чути та відтворювати звуки. Тоді як дорослих може стримувати нездатність формувати свіжі нейрозв'язки та розрізняти звуки без жодних зусиль, вони мають змогу *свідомо* вирішити вивчити звуки та з часом відтворити їх. Іншими словами, дорослих можна навчити (або вони можуть натренувати себе) робити те, що приходить природно дітям.

АКЦЕНТИ

Дорослі можуть бездоганно вивчити граматику та синтаксис мови, але мало дорослих учнів другої мови можуть досягти точки, коли вони можуть говорити без акценту. Це може бути частково через відсутність нейрозв'язків

в області мозку, що відповідає за мову, може бути через брак практики або, у багатьох випадках, фізичним обмеженням у здатності конкретного артикуляційного апарату формувати фонему, вимовляння яких ніколи не практикувалося. Наприклад, у той час, коли багато японців знають граматику англійської мови на тому ж рівні, або навіть краще від середньостатистичного американця, для багатьох з них, розрізнення англійських *ra* та *la* є надзвичайно складним завданням, так само як відмінність між *hu* та *fu*, оскільки в японській мові немає таких відмінностей. Багато людей, хто вивчає англійську пізніше, мають значні труднощі з англійським «th», що є комбінацією приголосних, яка присутня не в значній кількості мов. Про тих дорослих, які можуть розмовляти іноземною мовою без акценту поговоримо в наступній «Вікно з Половиною» главі.

Перше Вікно можливостей може визначатися як таке, що має місце з народження до дев'яти місяців, але в деяких дуже особливих випадках, воно може подовжитися для тих, хто має аудіальні схильності, що ми простежемо в наступній групі.

ВІКНО З ПОЛОВИНОЮ (ДО ДВОХ РОКІВ)

«Продовження» Першого Вікна можливостей спостерігається в деяких дітей з особливо розвиненим слуховим сприйняттям. Так само, як деякі з нас народжуються з потенціалом стати великими художниками або математиками, або танцівниками, або акторами, деякі люди народжуються із надзвичайною слуховою пам'яттю та здібностями чути. Про таких людей ми говоримо «з музичним слухом». Такі діти можуть використовувати те, що слухова зона кори головного мозку ніколи повністю не виключає можливість отримувати й інтерпретувати звуки з інших мов, хоч ця можливість різко звужується у віці близько двох років. Проста зовнішня взаємодія з іноземною мовою через музичні записи, бесіди з вихователями або відвідування родичів закордоном (або постійна балаканина сусідів, яку ми згадували раніше) може зробити свій внесок у здатність людини до вивчення мови в подальшому

житті. Іншими словами, якщо дитина має слухові здібності, але не вивчила другу мову до двох років, проте мала взаємодію з цією мовою, вона матиме можливість спиратися на цей досвід, коли вона подорослішає та вивчити другу мову з легкістю, якої не матиме дитина без слухових здібностей. Може здаватися, що дитина не поглинає мову взагалі, насправді вона зміцнює та тренує нейрозв'язки, пов'язані з новою мовою. Я маю тверде переконання, що той факт, що в перші роки свого життя я зростала в східному Лос-Анджелесі серед іспаномовних сусідів, значною мірою допомогло мені вивчити іспанську в старшій школі без сильного акценту (принаймні так зауважує мій чоловік еквадорець). Проста взаємодія з мовою цих ранніх мексиканських друзів (словесні обміни, ігри, приготування їжі, спільні обіди тощо) заклали серйозні основи та нейрозв'язки в зоні, що відповідає за мову, та слуховій зоні кори головного мозку, надаючи мені ресурс *повернутися* до отроцтва, замість того, щоб будувати спочатку. Таким чином, ми можемо визначити, що Перше Вікно має місце з народження до дев'яти місяців та може продовжитись до двох років у випадках, коли дитина має слухову схильність.

УЖЕ ЗА ВІКНАМИ, ТА ВСЕ ЩЕ НА СТАДІОНІ: ДЕЩО ОСОБЛИВЕ ПРО ТРИ З ПОЛОВИНОЮ РОКИ

Існує точка у віці приблизно між двома та чотирма роками, у якій крива вивчення іноземних мов, здається, переходить в стан стагнації. Розпитайте вчителів навколо вас, які працюють з дошкільнятами, вони всі погоджуються, що трирічні діти мають труднощі з вивченням іноземної мови, але «почекайте ще рік і все прийде», радять вони, посміхаючись з розуміння.

Діти можуть продовжувати вдосконалювати ті мови, з якими вони взаємодіяли раніше, і багато хто дізнається щось нове про повністю нову мову пасивно, але усну побіжність у новій мові буде відкладено до віку чотирьох років. Пояснення? Існує думка, що в той час, коли дитині майже

виповнюється рік, багато дітей вимовляють їхні перші слова. До того часу, коли їм виповнюється півтора роки відбувається вибух нового словника, а коли дитині виповнюється два роки, вона переважно розмовляє завершеними (хоч і короткими та граматично неправильними) реченнями (наприклад, «мама сік більше!»), можливо, не допускаючи «відволікання» на іншу мову в цей час. Час від народження до трьох років – час найпотужнішого когнітивного росту людини, і в цей час трапляється закріплення навичок першої мови, можливо, пояснюючи, чому залишається так мало місця для другої мови аж до наступного року.

Однак, у віці між двома з половиною та трьома з половиною відбувається дещо важливе. У цей час діти мають здатність розрізняти та називати мови. У віці трьох з половиною майже всі діти знають назви мов/мови, якими вони розмовляють та можуть сказати, які люди розмовляють тією ж мовою. «Мама говорить іспанською, а тато говорить італійською», або «Я розмовляю англійською, а бабуса розмовляє японською» – типові приклади називання мов. Таке свідоме називання мов є величезним когнітивним стрибком, порівняно зі звичайним використанням. Це ясний рубіж між дітьми, які вивчають мови в Першому Вікні, та тими, хто робить це у Другому Вікні. Це дуже особливий час, починаючи від трьох з половиною до чотирьох років, коли багато дітей, здається, «розквітають» у своїх мовних здібностях. Можливо, це відбувається тому, що вони переростають стадію «змішування» та переходять на рівень свідомого розділення мов. Багато батьків дітей-білінгвів скаржаться на «повільне мовлення» власних дітей, щоб у віці чотирьох радісно зрозуміти, що немає жодної відмінності між їхньою та середньостатистичною одномовною дитиною. Ця консолідація навичків є великим очікуваним полегшенням після сплутаних речень перших років. Вивчення нової мови (другої або третьої) зазвичай не відбувається між двома та чотирма роками. Проте це можна надолужити в Другому Вікні можливостей, що ми й розглянемо далі.

ДРУГЕ ВІКНО МОЖЛИВОСТЕЙ (ВІД ЧОТИРЬОХ ДО СЕМИ РОКІВ)

Друге Вікно можливостей виникає у віці від чотирьох до семи років. Чому це відбувається? Імовірно тому, що діти тепер мають міцну базу будь-якої мови, з якою вони взаємодіяли в перший рік або два свого життя, та можуть сформувати більш «витончені» нейрозв'язки в області мозку, яка відповідає за вивчення другої мови (Бялисток та Хакута, 1995). Діти, які вже були ранніми або одночасними білінгвами, у віці трьох з половиною років загалом перестають змішувати мови та можуть ідентифікувати мову, якою людина розмовляє, таким чином, надаючи можливість для оволодіння третьою мовою. Правдоподібним є і пояснення в галузі психології, що виявляється на протигагу поясненням в галузях неврології та лінгвістики.

Загалом, діти віком до семи років (якщо вони не вкрай сором'язливі), не бояться помилок на публіці. Мова – це гра, код, з яким грають. Коли діти роблять помилку у вимові, або вони не можуть знайти потрібного в конкретній ситуації слова, вони питають або щось вигадують, або використовують щось схоже до того, що їм потрібно. Якщо їх і виправляють, вони приймають це як правила гри та рухаються далі; немає жодних особистих образ, вони не шаріються через це та не замовкають до кінця дня через те, що їм хтось допоміг. У цьому віці дитяче «его» не заважає мовленню (як і багатьом іншим сферам, чесно кажучи). Я пам'ятаю, як наприкінці першого дня в дитячому садку моя дочка, Наталі, прощалася з новою подругою. «Tschüss Isabe'l!» кричала вона з ентузіазмом німецькою. Вона сказала *Ізабель* у трохи іспанській манері, а не німецькій, адже дівчинка була німкенею, «Tschüss Isabe'l!» передражнила вона й обидві розсміялися. Я б зменшилася до мізерних розмірів та вислизнула з кімнати, щоб ніхто не помітив, у яку катастрофу я перетворила німецький та іспанський звук «S» (щось схоже на англійський «Z»). Натомість Наталя, після цього, розсміялася з себе та знову попрощалася вже виправшись («Iza'bel»), а потім пішла, радісно махаючи.

На жаль, це медовий місяць на світовій сцені триває всього декілька

років. Десь у віці між шістьма й сімома роками малеча, що є дуже сумно, починає ставати сором'язливими. Їх починає хвилювати те, що про них думають інші. Вони хвилюються через те, що інші говорять про них, як вони розмовляють, як поводяться, як одягаються. Вони починають поводитися таким чином, щоб, або уникнути збентеження, або отримати визнання. Я пам'ятаю, як спостерігала за своєю дочкою на її першому уроці балету. Їй тоді було п'ять років і два місяця, та вона веселилася щосили. Наталі подобалася ідея стін у дзеркалах та гарні картини танцівниць у легких сукнях та пуантах. Вона жадібно ловила кожне слово педагога, хоч це була її перша взаємодія з французькою мовою. Вона сприймала приклади із задоволенням та дитячою радістю. Вона була на цьому першому занятті з хорошою подругою, якій було сім років і яка говорила по-французьки. Ця маленька дівчинка зайшла до кімнати з остерогою, прикриваючи грудку в купальнику, ніби ніяковіючи та постійно тягнучи колготки. Вона сумнівалась у кожному русі, намагалася рахувати разом з інструктором та хотіла бути впевненою в кожному кроці. Що можуть зробити два роки!

ЗАЛИШАЮЧИ ВІКНА ДИТИНСТВА: МАГІЯ ВОСЬМИ РОКІВ

Ми народжуємося з більшою кількістю клітин головного мозку, ніж ми коли-небудь будемо їх використовувати. І там, де не утворюються жодні з'єднання, клітини відмирають. Восьмирічний вік є ключовим у розвитку мозку дитини. Життєвий досвід дитини аж до семи років формує її скарбницю нейроз'єднань. Те, що дитині пощастило пережити у сфері відчуттів, запахів, смаків, дотиків та те, що їй пощастило побачити до цього часу і є основою для подальшого навчання.

Як уже було зазначено раніше, дитина, яка переживає інсульт у віці до шести або семи років здебільшого не відчуває жодного негативного впливу на розвиток мови (Гешвінд, 1997; Рестак, 1984). Це ілюструє пластичність мозку до цього віку, що дає змогу «переселення» навичок, якщо їхня «домівка» пошкоджується. Гляйтман і Ньюпорт (1995) визначають, що

основні сплески в розвитку мови, що з нею пов'язані припиняються у віці семи років. Величезна кількість нейронів, з якими ми народжуємося, починає відмирати, спочатку у великій кількості при народженні, а потім протягом наступних семи років. Тоді створюються нові синапси, на думку лінгвіста Стівена Пінкера, приблизно у час статевого дозрівання, які могли б пояснити, що такі віхи в розвитку мозку є паралельними нашій здатності вивчати мови протягом життя. «Мозкова схема вивчення іноземної мови є більш пластичною в дитинстві; діти вивчають або відновлюють мову, коли ліва півкуля мозку пошкоджена, або навіть хірургічно видалена, але схожий досвід у дорослому віці зазвичай призводить до цілковитої афазії (втрати мови)», пише Пінкер (1995).

Друге Вікно «закривається» у сім років, але є дещо особливе у восьмирічному віці. Саме в цей час, приблизно в середині другого або третього класу, ігрове поле вирівнюється ще раз. Тобто, діти, які навчилися читати в сім з половиною й ті, хто зробив це в три роки – практично рівні в їх здібностях. Хлопчики, які, можливо, були дещо повільнішими ніж їх однолітки-дівчата спочатку, надолужують і здебільшого перевершують їх щодо словесного вираження й загальної гучності. І в той час, як первістки могли бути швидшими, щодо отримання деяких навичок до цього моменту (почали раніше перевертатися, раніше сидіти, раніше ходити, раніше розмовляти) у віці восьми років складно визначити вік дітей, спостерігаючи за ними. Ця пізнавальна консолідація знаменує різницю в розвитку між мозком новонародженого та повністю сформованим мозком восьмирічної дитини.

ВОСЬМИРІЧНІ, ПІДЛІТКИ ТА ДОРΟΣЛІ: ТОЙ САМИЙ РОЗМІР МОЗКУ, ТОЙ САМИЙ СПОСІБ ВИВЧЕННЯ?

Безперечно, що ні. Восьмирічні сильно відрізняються від підлітків, коли йдеться про вивчення мови, а підлітки, таким чином, відрізняються від дорослих, хоч вони всі й мають приблизно однаковий розмір мозку. При

народженні мозок людини важить приблизно 350 грамів. Коли дитині один місяць, то він важить приблизно 420 грамів; у віці одного року він важить 1400 грамів; у вісім років 2800 грамів, так само як і мозок дорослої людини (Рестак, 1984). Отже, хоч мозок восьмирічної дитини, підлітка та дорослого важить майже так само, будь-який батько або мати може сказати вам, що вивчення іноземної мови восьмирічною дитиною значно відрізняється від вивчення мови підлітком, або дорослим, коли він робить це самостійно. Чому так?

Джудіт Річ Харріс пропонує нам відповідь у своїй *теорії соціалізації групи*, яка розтлумачується в її суперечливій книзі *Природне припущення* (1998). Восьмирічна дитина вивчає нову мову таким способом, що відрізняється від способу вивчення її сестри-підлітка, оскільки в цієї дитини інше оточення або, словами Харріс, інша група. Якщо її однолітки розмовляють іншою мовою і дитина жадає бути частиною цієї групи, вона теж вивчить мову. Якщо її сестра-підліток, з іншого боку, належить до іншої групи (а вона, безумовно, буде, оскільки вона старша за віком), вона може мати або може не мати такого ж бажання вивчити нову мову. Якщо вона приєднується до групи, що зневажає нову мову, вона не матиме жодної мотивації, щоб вивчити її. З цієї ж причини двомовна освіта не мала успіху в Сполучених Штатах, стверджує Харріс. У підлітковому віці в школі Берклі, я пам'ятаю, як спостерігала за деякими студентами, проводять чотири роки на «ESL треку», а це означає, що вони були визнані не як носії англійської мови, і така ідентичність супроводжувала їх протягом усього шкільного навчання. Ці студенти були спроможні знайти групу й розвиватися в результаті їхньої нездатності говорити англійською, а не всупереч цьому. Насправді, якщо б вони в кінцевому підсумку вивчили нову мову, їх би вигнали з їхньої первісної групи («ESL трек») і їм би довелося почати пошук свого групового статусу спочатку. Це зробило вивчення англійської, схожим до того, чого потрібно уникати, а не бажати.

Такий повчальний аргумент також додає ваги до навчання молодших

школярів іноземним мовам. Якщо для нас важливо, щоб наші діти знали другу мову, чому ми починаємо навчання іспанською мовою, французькою або німецькою (або іншими мови, якщо школа має ресурси для їх викладання) так пізно? Багато середніх шкіл у Сполучених Штатах мають вимогу вивчення іноземної мови в старших класах, проте багатьом середнім класам загальноосвітніх шкіл цієї вимоги бракує. І дуже рідко можна знайти середню або початкову школу, що пропонує програму вивчення іноземної мови. Чи не краще було б використовувати наші ресурси на сприйнятливую аудиторію, замість тієї, яка чинить опір вивченню мови. Навчати шестирічних дітей пісням, іграм, вчити їх рахувати тварин, вивчати кольори французькою може буде набагато кориснішим, ніж розглядати граматичні аспекти із сімнадцятирічними підлітками, сподіваючись, що вони отримають достатній бал з кваліфікаційного тесту. Ключовим моментом, згідно з Харрісом, є те, щоб уся група мала певний досвід, а не лише кілька дітей, які пізніше будуть піддані ostracism з боку однолітків. Якщо вся група, усі першокласники, скажімо, матимуть кілька годин французької (або іспанської, або російської, або тайської) щотижня, не лише їх результати під час іспитів стали б краще, увесь їхній досвід з іноземної мови значно покращився б. А оскільки повага до різних мов посилилася б завдяки такому ранньому навчанню, статус, наданий тим студентам, які вже знають інші мови (ті, хто на «ESL треку») був би вищий, а «двомовність» перестала б бути негативним ярликом, та стала б предметом заздрощів.

Друге Вікно можливостей є особливим часом саме тому, що воно охоплює проміжок часу в житті дитини, який вона здебільшого проводить у школі (з чотирьох до семи років). Багато дітей вивчають їхню другу мову в умовах групи в школі. Шкільна політика, однак, виходить за межі цієї книги (див.: Август та Хакута, 1998, для подальшої інформації із цієї теми), і тому, ми поки що залишимо це питання та перейдемо до Третього Вікна.

ТРЕТЄ ВІКНО (ЗІ СТАРШОГО ВІКУ ТА НАЗАД)

Третє вікно можливостей у розвитку мови є таким, що має бути створено, оскільки воно не інкорпорується в наш «ментальний дім» як даність. Як ми можемо знати, чи така річ існує? Якщо б не існувало такого вікна, то жоден би семикласник з нашої шкільної системи ніколи б не оволодів жодною іноземною мовою, та жодного дорослого, який має стосунок до роботи закордоном неможливо було б «натренувати» з мови іншої країни. Третє Вікно є цілеспрямовано величезним. Воно в буквальному сенсі охоплює діапазон часу з восьми років до похилого віку, хоч ми згадували в попередньому розділі, що існують відмінності в тому, як мову вивчають восьмирічні, підлітки, а також дорослі. Ці відмінності, перш за все, полягають у соціологічних і психологічних факторах, однак, неврологічні механізми є однаковими. Діти передпідліткового віку, підлітки та їхні батьки мають різний ступінь успіху у вивченні мови не через те, що вони її вивчають (вони всі знаходяться в Третньому Вікні), а через вплив інших «інгредієнтів»: Чому (Мотивація), як (Здібності) та за яких обставин (Можливості та Підтримка) вони це роблять?

Як згадувалося раніше, дорослі можуть навчитися розрізняти звуки та можуть натренувати свою вимову. Дорослі учні можуть насправді «навчитися розрізняти різні звуки швидше та краще, ніж діти, а також продукувати їх точніше», наголошують Хардінг і Райлі (1996: 63), якщо вони можуть присвятити стільки ж часу, скільки присвячують цьому діти, коли вивчають другу мову. Біргіт Харлі (1986: 14) пише, що «через більшу когнітивну зрілість <...> літні учні можуть мати здібність вивчити принаймні деякі аспекти [другої мови] більш оперативно, ніж діти». Дорослі мають перевагу у вивченні мов, коли справа доходить до свідомого вивчення граматичних структур та інших правил, тому що вони розуміють ярлики та звикли відшукувати шаблони в мовленні. Діти мають перевагу, коли справа доходить до того, щоб радісно погодитися на щось нове та почати експериментувати з мовою.

КЕНДІЛЕНД, МОНОПОЛІЯ ТА ІНШІ ДИТЯЧІ ЗАБАВИ

Я вважаю, що це дуже схоже на настільні ігри. Коли ми з чоловіком та нашою дочкою дістаємо нову настільну гру (Кенділенд, монополію тощо), мій чоловік уважно та методично читає всі правила, перш ніж що-небудь зробити. Моя дочка відкриє пакети карт та інші деталі гри, і, якщо моєму чоловіку потрібно більше часу на вивчення правил, вона вигадася свою власну гру відповідно до матеріалів, що знаходяться в її розпорядженні. Співробітник проекту та мати багатомовних дітей, Черіз Вейлз МакГіверна, називає це відмінністю знання мови «інтелектуально» проти знання «інтуїтивно». Батьки «думають» мову, діти «відчувають» її. Це відчутна відмінність між дорослими та дітьми, які вивчають іноземну мову, яку дорослі намагаються досягнути в дослідженнях (Шрам та Глісан 1999), оскільки ми не можемо отримати користь зі схожих досліджень.

Третє Вікно можливостей грає на нашій «психічній зрілості», щоб допомагати нам вивчати мови, коли ми вже не діти. Мозок має захоплюючу можливість вивчати мови не лише протягом усього життя, хоч з'єднання, можливо, доведеться створювати, на відміну від автоматичної появи, як це відбувається в ранньому дитинстві. Я була надзвичайно заінтригована під час відвідування нашого класу з нейропсихології в Гарвардській школі в 1997 році людиною, яка пережила інсульт: це був п'ятдесятидворічний чоловік, який був професором в Массачусетському технологічному інституті в галузі фізики. Його інсульт був настільки серйозним, що їм довелося видалити чверть третини його мозку (ліва задня та тім'яні частки) під час невідкладної операції, і лікар припустив, що він буде вкрай недієздатним щойно він оговтається від фізичної рани. Коли він розмовляв з нами, він порушив багато відомих правил щодо здатності мозку до навчання або компенсації втрат у подальшому житті, якими я б хотіла поділитися.

Протягом більше ста років було відомо, що клітини мозку не відновлюються: немає такого поняття, як нова клітина мозку. Насправді у вас менше клітин мозку, ніж при народженні, оскільки ті, які ви не

«використовували» в дитинстві атрофувались. Ваша здатність навчатися базується на тому, скільки клітин ви маєте і які з'єднання робите між ними. Добре відомо, що в дитинстві мозок є пластичним, що фактично є основою для всіх нових знань, також відомо, що клітини мозку починають відмирати в ту ж хвилину, коли ми народжуємося. Коли чоловік пережив інсульт, його успіхи в навчанні були надзвичайними з двох причин. По-перше, оскільки ми говоримо про літню людину, можна було б очікувати, що нові знання будуть становити проблему. По-друге, у нього була значно менша частина мозку, з якою можна було б працювати. Він розповідає, як спочатку він насилу розпізнавав обличчя, міг згадати лише своє ім'я та ім'я його собаки й не мав жодних знань з фізики, яка доти була справою всього його життя, до того літнього ранку, коли він упав у своєму саду. Його здатність читати була порушена настільки, що він навіть не «розрізняв слова» і йому доводилося озвучувати кожен букву, щоб він міг щось прочитати. Але за допомогою терапевта й невичерпної відданості (і наполегливості) його дружини, він навчився говорити знову, хоч значна частина мозку, пов'язану з мовою, було повністю видалено. Це означає, що інша частини мозку взяла на себе відповідальність за роботу «словесної кори»; відбулося свого роду «примусове переведення» і створився новий синапсис для того, щоб він міг знову розмовляти. Цей дивовижний чоловік «створив» Третє Вікно можливостей для своєї *рідної* мови. З того часу я довго думала, якщо він зміг зробити це всього з трьома чвертями мозку, то кожен з нас, дорослих, може зробити це, адже в нас є цілий мозок!

Інший цікавий факт, який підтримує теорію існування Третього Вікна можливостей, це те, що офіційно є люди, які можуть розмовляти п'ятдесятьма вісьмома мовами, або навіть більше (Книга світових рекордів Гінеса, 1999). У кожному випадку, кілька мов не вивчалися одночасно з народження, а радше накопичувалися протягом життя індивідуума, тобто нові мови вивчалися в Першому Вікні, Другому, а потім у Третьому. До інших випадків можна зараховувати дядька мого хорошого друга, який

хвалився вмінням вільно читати й писати чотирнадцятьма мовами, хоч ця людина грамотно розмовляла «лише» трьома або чотирма. Здається, він вивчив іспанську в той час, як навчався в школі в Колумбії, потім, коли він ходив там у французьку школу, він вивчив німецьку як «другу» мову. Пізніше він вивчав англійську, російську, арабську, іврит, грецьку, латинську серед інших. Усе це вивчення відбулося в Третньому Вікні. А ще є популярна історія про Берлитца, засновника Мовної школи Берлитца, який в дитинстві одночасно вивчив чотири або п'ять мов. У нього різні вихователі, які розмовляли з ним різними мовами, отже, на момент шкільного віку він уже вільно володів декількома мовами. Він продовжував вивчати мови в школі і в дорослому віці знав близько дванадцяти мов. Ці розповіді, хоч і не типові, і не належать до нашого випадку, надають почуття впевненості, пов'язане зі знанням, що мови можна вивчати протягом усього життя, майструючи рами Третього Вікна.

ДЕЯКІ УСПІШНІ РЕЦЕПТИ ВИКОРИСТАННЯ ВІКОН

Тепер розглянемо деякі ілюстрації Вікон. Ці описи повинні слугувати тій же меті, що й фотографії готових страв у кулінарних книгах; тобто, щоб дати кухареві ідею про те, що можна очікувати.

АННА: НІМЕЦЬКА ІСПАНКА, АБО ІСПАНСЬКА НІМКЕНЯ?

Анна (справа VVVV) є окремим випадком жінки, чиї батьки – іспанці, але яка була вихована в Німеччині. Вона вивчила іспанську вдома, але наполягає на тому, що її рідна мова німецька через сильний вплив її оточення, покоївки родини та школи. Спочатку читати й писати вона навчилася німецькою, а вже потім іспанською. Анна поліглот (німецька, іспанська, англійська, певною мірою французька), рідна мова її чоловіка іспанська і він також знає певною мірою англійську, французьку та німецьку; цими мовами він оволодів через формальне вивчення. Анна викладач німецької мови в іспанському університеті. Сім'я має двох дітей:

чотирирічну дочку й одnorічного сина, і в даний час вони живуть у Франції поблизу швейцарського кордону. Вона розмовляє зі своїми дітьми виключно німецькою, а її чоловік говорить з ними іспанською мовою. Дочка відвідує німецьку школу, отже, її сильніша мова зараз німецька. Мати відчуває, що хоче, щоб її діти знали німецьку, хоч їх коріння іспанське, тому що «це подарунок, який я можу подарувати своїм дітям». Маленькій дівчинці чотири роки й припинення змішування мов у неї ще попереду, хоч це не хвилює її батьків, що безтурботно говорять, «Тільки подумайте: скільки часу потрібно, щоб добре вивчити одну мову. Я можу чекати вдвічі довше, щоб вона говорила двома».

Анна вивчила іспанську та німецьку в першому вікні й вільно говорить обома. Її донька мала взаємодію з німецькою та іспанською від народження та чула, що батьки використовують іспанську, вона також знає, що батько багато розуміє німецькою. Її мати була єдиним джерелом німецької, поки вона не почала відвідувати німецьку школу у віці трьох років. Німецька та іспанська несхожі мови; німецька має германські корені, а іспанська – латинські. Тоді як Анна намагалася бути послідовною в стратегії, її чоловік має тенденцію змішувати іспанську та німецьку. Батьки в даний час вивчають французьку мову. Я припускаю, що мовні навички дочки Анни будуть пріоритетними в Другому Вікні, у яке вона щойно увійшла. Якщо бути оптимістичним, то спочатку вона припинить змішувати мови, а потім збільшить плинність і словниковий запас і в німецькій, і в іспанській.

Повернімося до метафори рецепта. Кожен успішний рецепт багатомовності охоплює Вікна Можливостей, Здібності, Мотивацію, Стратегії, Послідовність і Можливість використовувати мови. У той час як кожен інгредієнт має роль, у випадку Анни, те, що вона мала взаємодію з мовами, коли вона була немовлям, надзвичайно сприяло її навчанню і, таким чином, є найважливішим інгредієнтом в її суміші. Вона, імовірно, має високу здатність до мов і мала можливість щоденно використовувати їх, що також сприяло її навчанню.

ЖІНКА ЗІ ШВЕЙЦАРІЇ ТА ЧОЛОВІК З ІТАЛІЇ, ЯКІ ВИХОВАЛИ СВОЇХ ДІТЕЙ У НІМЕЧЧИНІ

Інша сім'я складається зі швейцарсько-італійської пари (випадок D), які говорять удома французькою. Батьки – поліглоти (батько розмовляє італійською, німецькою, французькою та англійською; а мати – французькою, англійською, певною мірою італійською та вивчає німецьку). Батьки батька говорять німецькою, незважаючи на те, що він сам зростав в Італії. Їхні два хлопчики постійно чують італійську під час канікул, а старший вільно говорить французькою та німецькою мовами, хоч його німецький словник потребує покращення. Він також має пасивне знання італійської. Молодший хлопчик говорить французькою мовою, проте він розуміє, про що йдеться німецькою. Старший хлопчик зараз вчиться читати французькою, перш ніж він почне вчитися читати німецькою наступного року. Мати вважає, що її діти мають «середні» здібності. Удома вона витрачає багато часу зі своїми дітьми на те, щоб читати французькою мовою. Завдання сім'ї є такими й бажають, щоб діти мали достатню німецьку, французьку та італійську для того, щоб спілкуватися з родичами та щоб вони навчилися добре читати та писати французькою перед тим, як почнуть читати та писати німецькою наступного року.

Два хлопчики-правші вивчили свою рідну французьку мову в Першому Вікні й мали контакти з італійською та німецькою мовами в той же час. Вони вивчили німецьку більш формально в Другому Вікні під час шкільного навчання. Можливість чути й практикувати італійську та німецьку під час канікул була цінною в розвитку мови цих дітей, оскільки їхні батьки завжди говорили виключно французькою, щоб уникнути плутанини. Схожість між італійською та французькою (обидві мови романські з латинським корінням), можливо, допомогла в їх вивченні.

Рецепт старшого хлопчика ґрунтується на тому, що він мав взаємодію з мовами із самого народження (мав перевагу використання Вікон Можливостей) і на послідовній стратегії батьків (одна людина, одна мова),

яка сприяла його навчанню. Відвідування німецькомовних й італійськомовних родичів також надало йому вельми мотиваційну можливість.

ЩО ВИ ОТРИМУЄТЕ, КОЛИ ПОЛІГЛОТ ГРЕЧАНКА ВИХОДИТЬ ЗАМІЖ ЗА ПОЛІГЛОТА ЕКВАДОРЦЯ-АМЕРИКАНЦЯ («ГЛОТТАЛЬНА ЗУПИНКА» <...> ЛІНГВІСТИЧНИЙ ГУМОР)

Батьки Хуана американського та еквадорського походження (справа ВВВВ) і він поліглот (іспанська, англійська, німецька та французька мови). Він закохався й одружився на гречанці (справа СССС), яка народилася в Сполучених Штатах. Марія також поліглот (англійська, грецька, певною мірою іспанська і зараз вивчає французьку мову). Вони нещодавно переїхали до Парижа, де він працює адвокатом, а вона працює над ще одним ступенем магістра. Обговорюючи можливості мати дітей, їх ситуація – це надзвичайне джерело можливостей. Хуан навчився англійській від його матері, іспанській від батька, німецьку вивчив у школі, а французьку, коли навчався в університеті. Пізніше він поїхав вивчати право в Парижі, що свідчить про високий рівень його французької. Марія вивчила грецьку вдома, а англійську за допомогою її навколишнього середовища в Сполучених Штатах. Потім родина повернулася до Греції, де вона закінчила її навчання. Вона вивчила іспанську та пізніше працювала у Світовому банку над проектами в Латинській Америці, що підтверджує її рівень володіння мовою. Зараз вона вивчає французьку. Вони визнають, що в них є «талант» щодо вивчення мов, і вважають, що вивчати мови «весело» і не вимагає зусиль. Вони також визнають важливість знання мов в умовах отримання роботи в сучасному світі. «Коли ми вирішували де жити після того, як ми одружилися, ми витягли карту й відзначили всі країни з усіма мовами, де ми могли б працювати», захоплено говорить Марія. Вони обрали Париж, незважаючи на відсутність знань у Марії з французької мови, тому що вона була

впевнена, що вивчення мови буде просто «питанням часу». Наразі ця пара розглядає можливість мати дітей і перед ними постає прекрасна проблема: якою з багатьох їхніх мов, їм варто розмовляти з дитиною? Один зі сценаріїв, це коли Марія розмовлятиме грецькою, Хуан англійською, а французька прийде з оточення. Оскільки іспанська близька до французької (обидва романські мови), вони вважають, що він або вона «отримають» цю мову під впливом батьківської сім'ї під час канікул. Інший сценарій є таким, що Марія говоритиме англійською мовою, Хуан – іспанською, французька прийде з навколишнього середовища, і що він або вона вивчить грецьку під час відвідувань материнської родини. У кожному сценарії вони «очікують», що їхня дитина матиме принаймні три мови, перш ніж він/вона піде до школи. Не погано для глоттальної змички!

Хуан і Марія є винятками, коли всі інгредієнти відіграють майже рівну роль у їх багатомовності, хоч їхні виключні здібності та запровадження перших мов на самому початку життя виявилися ключовими.

Тепер ми переходимо від всеосяжних Вікон Можливостей до конкретних елементів всередині. Перший фактор пов'язаний зі здатністю вивчення іноземних мов, тим, що ваша дитина може мати або не мати. Як ви можете визначити, чи має ваша дитина схильність до вивчення іноземної мови і що ми можемо робити з цією інформацією, коли вона в нас є? Це те, до чого ми далі переходимо.

ЗДІБНОСТІ ВАШОЇ ДИТИНИ В ІНОЗЕМНИХ МОВАХ

У мене є подруга, яка вважає, що всі успіхи в мові залежать від особистих здібностей. Деякі люди народжуються зі здібностями до вивчення мов, тоді як інші просто не мають обдарованості в цій сфері. Не потрібно говорити, що вона має високий рівень схильності та здібностей у вивченні мов, так само, як і її діти, тому її гіпотеза відповідає її потребам. Але здібності, як і всі наші інші інгредієнти, не можуть розглядатися ізольовано. Навіть, якщо дитина має дуже великі здібності у вивченні іноземних мов і

якщо вона живе посеред кукурудзяного поля в Айові, і в нього ніколи не буде нагоди застосувати свої здібності, вони будуть марними. Якщо дитина має здібності, але не має мотивації, дуже сумнівно, що ця дитина коли-небудь досягне істинного рівня в оволодінні іноземними мовами. Також правильним є третій сценарій: дитина з низьким рівнем здатності до вивчення іноземних мов може стати білінгвом високого рівня, якщо матиме взаємодію з іншими мовами з раннього дитинства, якщо вдома, у школі та в суспільстві буде створене відповідне оточення та надані можливості до вивчення мови.

Так само, як ми маємо різні здібності до музики, наші здібності до вивчення мов є також різними. Ваша дочка має певні здібності до математики, які відрізняються від здібностей вашого сина до бейсболу. Ваша племінниця має здібності до «розмальовок», які відрізняються від здібностей вашого племінника до еквілібристики. Люди мають різні здібності, коли справа доходить до вивчення іноземних мов. Ви передали дитині всі здібності, які вона могла отримати через гени, на даний момент ви можете впливати на її здібності щодо вивчення іноземних мов у тій мірі, у якій ви можете впливати на колір її очей. (Не було жодних доказів наявності гена, відповідального за мовні здібності, але при сучасному генному картографуванні – це лише питання часу. У дуже високому відсотку випадків, представлених тут, наприклад, багатомовні діти мають батьків-поліглотів. Хоч це також може бути пов'язано з типом життя, яке ведуть багатомовні люди, аргумент біологічної основи високої кореляції є досить вагомий). Однак, ви *можете* компенсувати будь-який дефіцит здібностей, за допомогою мотивуючого домашнього середовища, пропонуючи вашій дитині можливості культивувати мову. Пропонуючи підтримку вашій дитині в спробах оволодіння іноземною мовою, ви можете підвищити дитяче відчуття спорідненості з нею, що неабияк допоможе. Але що, якщо ви не впевнені щодо того, чи має, чи не має ваша дитина здібності до іноземних мов?

Є певні ознаки, які потрібно усвідомити, коли ви спостерігаєте за

маленькими дітьми та оцінюєте їх мовні здібності. Даючи своїй дитині шанс спробувати якомога більше різних видів стомлених матеріалів, ви можете спостерігати за її реакціями та оцінити, які її приваблюють, або в яких вона має більший успіх. Наприклад, коли ви постійно пропонуєте вашій дочці на вибір малювання, складання пазлів або танці під галасливу музику, ви можете починати визначати наявність у неї талантів (або їх відсутність) у цих сферах. Такі заходи виміряють творчість, дрібну моторику, логічне маніпулювання формами та музичні схильності. Піддаючи вашу дитину до взаємодії зі словами, пропонуючи словесні ігри з раннього віку, ви також можете отримати уявлення про її інтереси та здібності (або їх відсутність) у вивченні мов. Навіть у дуже маленьких дітей можна спостерігати схильність до мов. Дитина з «хорошим слухом» матиме прекрасне відчуття «ритму» розмови набагато раніше, чим вона матиме власне самі слова для цієї розмови. Багато часу вона буде базікати, але ви точно знатимете, коли вона формує питання з підйому в її голосі наприкінці «речення». Вона буде демонструвати гарну пам'ять щодо музичних мелодій, римованих віршів та інших ігор, які пов'язані зі словами. З іншого боку, якщо ви розумієте, що ваша дитина не має особливих здібностей у цих сферах, ви можете максимально рано почати тренувати та покращувати ті здібності, що наявні. Практика зміцнить ті здібності (великі або маленькі) вашої дитини, з якими вона народилася.

Здібності – це те, з чим ваша дитина народжується, а те, що вона робить з ними, залежить від вас, і саме тому, ми розглядаємо їх у нашому рецепті. Ваша дитина спирається на вас під час вибору правильного початкового шляху. Хто знає, чи було б краще, якби Бетховен так ніколи й не побачив би піаніно? Але, слава богу, він його побачив! Дати дитині шанс випробувати різні матеріали є єдиним способом дізнатися, до чого в неї є здібності. Використання різних матеріалів, з іншого боку, не означає, що ви маєте витратити величезну купу грошей на новомодні іграшки. Чи подобається вашій дитині стукати каструлями й сковорідками або вона

ненавидить шум? Чи вона отримує задоволення спостерігаючи, як вода біжить по трубах або розглядати скелет старого вогкого листка? Чи обожає вона книги або «строчить» на папері, роблячи вигляд, що пише бабусі? Чи захоплюється вона тваринами, або має пристрасть до рослин? Незважаючи на те, який саме талант є у вашої дитини, ви маєте зробити все можливе, щоб скористатися когнітивними схильностями вашої дитини. У сфері розвитку мови й придбання другої мови, дитячі здібності повинні бути виміряні та враховані. Проте не зневіряйтеся, якщо вам здається, що ваша дитина «просто не має здібностей», ваша дитина має таланти в якійсь іншій сфері. Визнавши, що вона не така сильна в іноземних мовах, коли вона ще маленька, ви можете допомогти вашій дитині, зосередивши свою енергію на інших факторах, які відіграють роль в освоєнні мови, на які ви можете безпосередньо впливати, компенсувати цей недолік – Вікна Можливостей та час впровадження нової мови, ваша послідовна стратегія, підтримка школи й громади, особливо надання вашій дитині можливості взаємодіяти з мовою та розвинути любов до мови, навіть якщо ваша дитина не дуже «успішна» в оволодінні новою мовою.

Ось ще одна смачна пропозиція. Багатьом дітям подобалися тако, ще до того, як вони вивчали іспанську, піца – до того, як вони вивчали італійську, чоу мейн – до того, як вони дізнавалися про китайську мову. Використовуйте інші поняття, такі як їжа, щоб оживити мову у вашому домі і для того, щоб виміряти здібності вашої дитини до вивчення мов. Деякі діти люблять гратися зі звуками з іноземних мов, але, можливо, у них не багато можливостей робити це. Використання ресторанних екскурсій, або «вечорів закордонної їжі» удома може дати вам шанс спостерігати взаємодію вашої дитини з іноземною мовою, хоч і з обмеженням, але тим не менш смачним словниковим запасом.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

Психолог Джон Керролл і його колега С. Сапон розробили Тест

Здібностей із Сучасних Іноземних Мов (ТЗСМ) у 1958 році, щоб передбачити продуктивність студентів на курсах іноземних мов. Кореляція успіху з ТЗСМ та високі показники успішності в старшій школі з часом було доведено та ТЗСМ був прийнятий в академічних колах. Хоч викладачі іноземних мов і велика кількість батьків мали здогадки щодо цього протягом багатьох років, ТЗСМ продемонстрував, що схильність до іноземних мов можна виміряти. У 1983 році Говард Гарднер з Гарвардського Університету опублікував *Рамки Розуму* з його Теорії Множинних Інтелектів ще більше зміцнюючи прийняття поняття здібностей в академічних колах. Гарднер фактично позначив вільне володіння мовами як один із семи інтелектів, які складаються з наступного: 1) лінгвістичний інтелект; 2) логіко-математичний інтелект; 3) просторовий інтелект; 4) музичний інтелект; 5) фізично-кінестетичний інтелект; 6) міжособистісний інтелект і 7) внутрішньо особистісний інтелект. Його класифікація ґрунтується на тому, що кожен з інтелектів може бути фізично локалізований у головному мозку та може бути розвинений через досвід.

Повертаючись до ТЗСМ постає питання: що спільного між Керролловськими учнями, які вивчають іноземну мову в старшій англomовній школі, з багатомовними дітьми з погляду визначення здібностей?

Відповідь знаходиться вже у визначенні мовних здібностей. Це визначення підходить як для англomовних учнів у класі з іноземної мови, так і для багатомовних дітей, які проживають за кордоном. Скеан (1998) і Керролл та Сапон (1958) пишуть, що мовні здібності охоплюють чотири пункти, які можуть бути узагальнені таким чином:

1) талант зі знаходження «коду» або моделей мов («фонетична здатність кодування, яка є здатністю розрізняти звуки та кодувати їх для використання в майбутньому»);

2) розуміння та виявлення схожих концептів та правил («асоціативна пам'ять, яка є здатністю швидко дізнатися значення слів у мові, що

вивчають»);

3) розуміння граматики («граматична чутливість, яка є здатністю розпізнавати граматичну функцію слова в реченнях»);

4) спроможність здогадуватися («індуктивне вивчення мови, яке є здатністю виводити правила, що регулюють набір мовного матеріалу»).

Здібності до іноземної мови легко розпізнати. Рама – моя колишня студентка, яка є наполовину індійкою, наполовину японкою й розмовляє хінді, японською та англійською без акценту сказала, що «це просто приходить природно», коли я запитала про її здібності. Я відчуваю певне хвилювання, коли знаходжуся з тими, хто вивчив іншу мову, здається, без особливих зусиль. На думку спадають численні приклади знайомих, які мають схильність до іноземних мов. Нижче наводяться деякі приклади, які посилюють роль здібностей під час вивчення нової мови.

УЧНІ З ВИСОКИМ РІВНЕМ ЗДІБНОСТЕЙ

Під час моїх університетських років значна кількість людей-поліглотів стали моїми хорошими друзями. Одна з таких подруг мала ліванських батьків, але жила в Еквадорі. Коли вона була в старших класах, то частково ходила до школи в Сполучених Штатах, а під час університетських років вивчила, а пізніше й досить вільно розмовляла, французькою та італійською. Вона розмовляла арабською та іспанською без акценту, а в англійській, французькій та іспанській мала «цілеспрямований» акцент (Хардінг і Райлі, 1996, зверніть увагу, що деякі багатомовні дорослі підкреслили власний акцент в іноземних мовах для того, щоб привернути увагу до того факту, що вони розмовляють мовою, яка не є рідною для них). Іншим прикладом є друг з коледжу, який був італійцем, але виріс у Парижі та ходив там до американської школи. Згодом він закохався в еквадорку, а коли я його зустріла, він розмовляв італійською, французькою, англійською, та іспанською з легким (але також підкресленим з його боку) акцентом. Інший друг з коледжу був з Гаїті й розмовляв вдома креольською та французькою.

Він пішов до школи в Сполучених Штатах і в результаті певною мірою вивчив іспанську, португальську та італійську просто тому, що йому було цікаво, він багато подорожував. Мій чоловік ще один приклад з цієї теми. Він виріс в Еквадорі й ходив до німецької школи, де вивчив англійську як третю мову. Він вивчав французьку мову в Сорбонні в Парижі на університетському рівні, а потім отримав стипендію та поїхав до Японії, де вивчив японську як молодий дипломат. Він розмовляє п'ятьма мовами (іспанською, німецькою, англійською, французькою та японською) і демонструє надзвичайно гарну граматику, але з акцентом (яким, наскільки сказати, він пишається).

Тоді як ці випадки можуть бути предметом заздрощів, вони представлені тут не для того, щоб викликати лютість читача, а щоб показати, як здібності функціонують під час вивчення мови. Так само як музикант, який потребує практики зі своїм інструментом, або гімнаст, який завжди був успішним в балансуванні та мав кінестетичні здібності, поліглот народжується з талантом, або, за Гарднером, з «інтелектом». Але так само, як музиканту та гімнасту потрібен шанс практикувати та можливості використовувати свої навички, людина з високим рівнем здібностей до мови має використовувати свій дар, або він може залишитися непоміченим, і мовний потенціал не буде реалізовано. У вищезазначених випадках мої друзі мали велику кількість можливостей, щоб вивчати й використовувати свої численні мови через дозвілля, подорожі та освіту. Можна народитися з великим потенціалом до вивчення мов, але, якщо його використовувати не повністю або не використовувати взагалі, цей потенціал не розквітне. Це підводить нас до ролі й важливості підтримки вдома, у школі та твердї позиції громади щодо сприяння оволодінню другою мовою. Але спочатку кілька історій.

ДЕЯКІ ЗАМАЛЬОВКИ УСПІХУ НА ОСНОВІ ЗДІБНОСТЕЙ РЕБЕККА: НЬЮ-ЙОРКСЬКА ЄВРЕЙКА, ЯКА ЗНАЄ ІСПАНСЬКУ ТА НІМЕЦЬКУ

Ребекка (справа ТТ) народилася в Ізраїлі й мешкала в Німеччині до дев'яти років. Потім вона повернулася до Ізраїлю з матір'ю, батьком і двома братами на час, доки їй не виповнилося тринадцять років. У тринадцять її сім'я переїхала до Нью-Йорка, доки їй не виповнилося вісімнадцять років. Вона розмовляє івритом без акценту, оскільки сім'я використовувала цю мову вдома, коли вона була маленька, але через високий рівень здібностей та слухові схильності вона також говорить без акценту англійською мовою, незважаючи на те, що вона вивчила її в Третньому Вікні. Вона зауважує, що досить вільно розмовляла німецькою, проте після стількох років не використання німецької, їй доведеться «починати з нуля», щоб почуватися комфортно застосовуючи цю мову знову. Вона може вільно читати німецькою, англійською та івритом, хоч говорить, що їй потрібно попрацювати над навичками письма з німецької. Вона вивчала іспанську під час шкільних років у Нью-Йорку й зауважує, що відчуває, що має талант до мов. Цікаво те, що троє її дітей не пішли її лінгвістичними слідами та говорять переважно івритом. Родина провела рік у Бостоні, коли дітям було три, сім та дев'ять років. Вона каже, що її старший син найбільше скористався взаємодією з англійською, відвідуючи державну американську школу. Він не мав проблем з усним мовленням, коли вони поїхали рік потому, хоч у нього були проблеми з письмовим аспектом мови. Середній дитині на той час було сім і вона була сором'язлива від природи. Ребекка говорить, що він не використовував багато англійської, але мав кращі успіхи в письмі, ніж його старший брат. А сором'язлива трирічна дочка Ребекки співала пісні англійською, але багато не розмовляла, з іншого боку, вона також «багато не розмовляла» й івритом. Ребекка вважає, що дітям дуже важливо знати англійську мову, тому що вона знадобиться їм пізніше в житті – під час навчання в університеті або в пошуках роботи. Вона також

відчуває спорідненість зі Сполученими Штатами, тому що це країна, де пройшла її юність. Її чоловік білінгв з англійською, але розмовляє з усіма трьома дітьми івритом. Ребекка зізнається, що була нестача стратегії щодо використання англійської її дітьми переважно тому, що вона відчувала: це було не так «природньо», як розмовляти з ними івритом, оскільки вони народилися в Ізраїлі й були в оточенні лідей, які розмовляли івритом. Однак, вона переконана, що їхній однорічний досвід роботи в Бостоні та той факт, що діти зараз вивчають англійську в школі, призведе до того, що вони будуть вільно розмовляти цією мовою через декілька років.

Ребекка вивчала німецьку та іврит в її Першому Вікні, а англійську та іспанську мову – в Третньому Вікні. Її діти є одномовними з івritу з пасивним розумінням англійської. Іврит сильно відрізняється від англійської, тому стає зрозумілим, що спочатку діти мали труднощі з вивченням англійської. Ребекка переконана в тому, що має зв'язки з англійською мовою, але ще не зрозуміло, чи мають її діти таку ж мотивацію до вивчення цієї мови. Високий рівень здібностей Ребекки до вивчення мов і те, що вона має слухові здібності, і були основними інгредієнтами її успіху.

ЕЙЛІН: БАГАТОМОВНА ІРЛАНДСЬКА МАТИ, ЯКА ПЕРЕДАЛА ВЛАСНИЙ ДАР

Ейлін виросла, розмовляючи вдома англійською, але вона ходила у двомовну школу з галльською в Ірландії. Вона навчилася читати й писати англійською мовою вдома, а потім галльською мовою в школі. У початковій школі вона вивчала німецьку як другу мову. Вона вчилася в університеті у Фрайбурзі, Німеччина, а потім переїхала зі своїм чоловіком-німцем до Бахрейн на Близькому Сході через його роботу. Ейлін була дуже обережною і розмовляла зі своїми дітьми виключно англійською мовою, а її чоловік розмовляв з ними виключно німецькою, хоч пара змішує мови, коли вони говорять один з одним. Ейлін є поліглотом (англійська, галльська, німецька, французька та певною мірою арабська), так само як і її чоловік (німецька,

англійська, арабська та певною мірою французька). Троє їхніх дітей є «абсолютними білінгвами», які навчаються в німецькій школі. Ейлін не відчуває, що вона дуже талановита щодо вивчення мов, але визнає, що це «подарунок», коли ти можеш розмовляти більше, ніж однією мовою. Вона та її чоловік переконані, що знання кількох мов буде на користь їхнім дітям у подальшому житті, коли справа стосуватиметься пошуку роботи, але головне, коли йтиметься про можливість спілкуватися зі своїми родичами та людьми з інших культур.

Ейлін вивчила галльську в Другому Вікні, німецьку – у Другому та Третньому Вікні і французьку – у Третньому Вікні. Цікаво, що галльська має географічний стосунок як до англійської, так і до французької, проте лінгвістичного не має до жодної з мов. Галльська насправді є кельтською мовою, а це означає, що вона не належить до германських мов (англійська та німецька), так само як і до романських (французька). Це означає, що в її випадку не було жодних позитивних співвідношень між мовами, які могли б полегшити вивчення.

Як і у своєму власному досвіді, вона була обережна, щоб чітко окреслити коло використання кожної мови з її власними дітьми (справа WWW). Така узгодженість, послідовність та свідомі стратегія були ключовими чинниками успішної багатомовності її дітей. Усі діти вивчили англійську та німецьку мови в Першому Вікні, а французьку – у Другому Вікні. У її власному випадку, високий рівень здібностей до вивчення мов, які оточували її, були основними в її мовному успіху.

КАРЕН: «ПРИРОДНИЙ» ШВЕДСЬКО-ФРАНЦУЗЬКО-АНГЛІЙСЬКИЙ ПОЛІГЛОТ

Інший приклад – це шведсько-швейцарська пара (випадок ТТТТ), які розмовляють шведською та французькою вдома, та троє дітей яких розмовляють англійською в школі. Батьки обидва поліглоти (батько: французька та англійська; мати: шведська, англійська й французька). Мати

вважає, що діти мають певний талант до мов, оскільки вони розмовляють усіма трьома з «хорошим» акцентом. Діти читають і пишуть англійською мовою, яку вони вивчили в школі. Мама говорить, що її діти не навчалися навичкам читання з інших мов удома, вони можуть читати французькою та шведською «усі книги», які є «коло них вдома». Мати відчуває, що її діти повинні вивчати англійську мову так само, як і шведську, «щоб мати гарне життя», але її не хвилює наскільки успішними вони будуть у французькій мові.

Діти Карен вивчали їхні мови в Першому Вікні (шведська та французька) і Другому Вікні (англійська). Батьки систематично використовували стратегію один член родини – одна мова, і залишили третю мову на вивчення в школі. Талант дітей до вивчення мов був дуже важливим, але й інші інгредієнти, такі як можливість, також зіграли відповідну роль. Сім'я, безсумнівно, користувалася двома мовами вдома, додаючи до них домінуючу мову громади, яка також є однією з мов батьків (французька). Крім того, вони змогли зарахувати дітей до міжнародної англійської школи, таким чином додавши формальну третю мову. Лінгвістично всі три мови належать до індоєвропейських мов, а шведська та англійська є германськими мовами та мають деякі спільні риси. У родині є дві дівчинки та один хлопчик і всі вони розмовляють однаково добре, хоч Карен і зауважує, що її син був дещо повільним на старті. Усі діти пишуть правою рукою.

Високий рівень їхніх здібностей до вивчення мови, можливо, був ключовим фактором у їх власному вивченні мов, проте вони повною мірою використали можливості взаємодії з мовою в навколишньому середовищі (французька) і в школі (англійська), щоб вирости від відповідної білінгвальності до багатограматності в різних мовах.

РОДИНА ВАСКЕС: БРАТИ НАРОДИЛИСЯ В КОРЕЇ, РОЗМОВЛЯЛИ ІСПАНСЬКОЮ Й НАВЧАЛИСЯ В ШКОЛІ АНГЛІЙСЬКОЮ ТА ФРАНЦУЗЬКОЮ

Інша родина – сімейна пара з Еквадору (випадок СС), чії сини народилися в Кореї. Після повернення в Еквадор старший син протягом короткого проміжку часу відвідував американську школу, перед тим як родину відправили до Бельгії, а потім Швейцарії, де обидва сини почали навчання в школі французькою мовою. Батьки є поліглоти (батько: іспанська, англійська, певною мірою французька та італійська; мати: іспанська, англійська й французька). Мати розмовляє з дітьми сумішню іспанської (переважно), англійської («щоб вони не забули того, що вивчили в школі») і французькою (залежно від наявної компанії). Якщо вони знаходяться в компанії англомовних, мати завжди звертається до дітей англійською. Батько розмовляє з дітьми іспанською мовою. Мати відчуває, що старший син має високий рівень здібностей до вивчення мов, але в молодшого їх немає. Старший син може вільно читати іспанською, французькою та певною мірою англійською мовою. Молодший син, якому п'ять років, вчиться розпізнавати букви та звуки французької мови в школі. Метою родини є підтримувати рівень англійської в дітей на належному рівні, оскільки англійська «найважливіша мова у світі», та, щоб вони були успішними у своєму навчанні французькою. Мати вважає, що для них важливо навчитися читати й писати іспанською мовою, а її старший син може робити це за наявності певної концентрації, але формально вона не навчала їх цьому вдома.

Обидва хлопчики – правші, вони вивчили іспанську й мали взаємодію з корейською в Першому Вікні. Старший хлопчик вивчив англійську мову в Другому Вікні та французьку – у Другому та Третьому Вікнах. Молодший хлопчик вивчив французьку в Другому Вікні. У сімейному колі родина розмовляє іспанською. В обох дітей достатньо високий рівень англійської, хоч це загалом завдяки взаємодії з медіа (телебачення, відео, фільми). Те, що

іспанська та французька схожі (романські мови), допомогло дітям. Упевненість у собі допомогла старшому хлопчикові наполегливо й дещо агресивно працювати над оволодінням мовою. Молодша дитина усвідомлює важливість робити все від неї залежне й хоче порадувати своїх батьків, отже, натхненно працює, мотивуючись цими двома факторами. Як відображення того, що їхня мати змішує мови, діти роблять те ж саме, але лише в її присутності. Їхні мови були прямим результатом того, що родина переїжджала з Кореї в Еквадор, у Бельгію, у Швейцарію та Можливостей, які надав їм такий спосіб життя.

Те, що мати змішувала мови, було перекрите здібностями її старшого сина та багатьма можливостями, які в нього є для використання мов. Його висока мотивація обумовлена бажанням «вписуватися» в коло місцевих дітей та демонструвати успіхи в школі.

Усі ці історії певною мірою ілюструють важливість здібностей у вивченні мови, але також виокремлюють й інші фактори в нашому рецепті. Це приводить нас до наступного важливого елементу, який ми можемо культивувати, до Мотивації, про яку поговоримо далі.

ІНСТРУКЦІЇ З ВИПІЧКИ

«УВАЖНО ПРОЧИТАЙТЕ ІНСТРУКЦІЇ, ПЕРШ НІЖ ПОЧИНАТИ»

Мені здається, що майже кожен рецепт, який я коли-небудь читала, від печива з коробки до витончених французьких тістечок, усі вони попереджають кулінара про те, що потрібно «уважно прочитати інструкції, перш ніж починати готувати». У дитинстві мені було цікаво, чи це протиставлення прочитанню інструкцій *після* початку приготування, або просто поверхневе ознайомлення з ними замість того, щоб «читати», або швидко прочитання замість «ретельного». У будь-якому випадку такі інструкції є життєво важливими для успішного рецепту. Якби я лише сказала вам, що інгредієнти включають борошно, цукор, молоко і яйця, але не

пояснила б, коли і як їх змішувати, ви б не були впевнені в тому, що саме ви готуєте: чи печиво, чи млинці, чи креп. Коли прочитаєте інструкцію, ви розумієте, як змішувати інгредієнти й можете бути впевнені в смачному результаті.

Щодо виховання багатомовних дітей наші інструкції з випічки містять визначення та застосування Мотивації, Стратегії та послідовності. Ці три чинники беруть «що» інгредієнти (Вікна можливостей та Здібності) і говорять нам, «як» вони повинні бути використані. Читайте уважно.

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ В ОВОЛОДІННІ МОВОЮ

Багато досліджень та теорій навчання мові обертаються навколо концепції мотивації. Особисте бажання вивчити мову може бути найпотужнішим чинником, який ви, батьки, можете частково контролювати, коли допомагаєте вашій дитині. Мотивація може бути в позитивних і в негативних формах, а також і може з'являтися з внутрішніх та зовнішніх джерел.

Самотивація може виявитися, коли хтось хоче вивчити мову через особисті завдання. Це може статися, коли хтось закохується в носія іншої мови, наприклад. Це також відбувається з дітьми, коли вони хочуть мати можливість грати з іншомовними дітьми-сусідами, або коли мультики можна дивитися лише іншою мовою.

Батьки можуть мотивувати своїх дітей через заохочення, подаючи приклад. Приклади можуть приймати різні форми, починаючи від спроб самостійно вивчити мову, до читання іноземною мовою перед дитиною, до того, щоб демонструвати повагу до іноземної мови за допомогою культури. Батьки можуть виказувати підтримку їхнім дітям, коли ті роблять спроби вчити іноземну мову, хвалити їх, коли вони запам'ятали нові слова, та озвучувати захоплення від швидкості, з якою діти навчаються. Батьки не повинні бути лінгвістами, щоб допомогти своїм дітям у розвитку мови. Пропонуючи сприятливі умови, даючи дитині захопливу книгу та поділяючи

її ентузіазм до власної мови, вони вже багато в чому допомагають.

Я знаю багатьох батьків, які приписують успіх або провал у вивченні мови до мотивації дитини зробити так чи інакше. «Він успішний, тому що він хоче бути успішним; він неуспішний, тому що він хоче бути неуспішним». У багатьох випадках батьки мають усі підстави почувати себе так. Мотивація – внутрішня та зовнішня – є ключовою змінною, хоч в ізоляції вона мало чим корисна. Дитина, яка дуже мотивована, але в якій немає можливості навчатися, нікуди не піде. Так само як і дитина, яка не має мотивації і яка насильно вивчає мову, імовірно, також не матиме успіху. *Бажання* вивчати мову є ключовою складовою частиною цього процесу й гарним відображенням кінцевого продукту. Те, що подобається: мова, учитель іноземної мови, або речі, які мова дає дитині, також важливі.

Джон Шуман (1997) пише в праці *Нейробіологічний Афект у Мові*, що люди навчаються по-різному і мають різні рівні успіху залежно від того, яке значення для них має мова, і залежно від їхнього ставлення до носіїв цієї мови. Маленька дитина, яка відчайдушно хоче грати з сусідськими дітьми, які говорять італійською, має набагато більшу ймовірність оволодіти мовою, ніж студент університету, якому сказали, що він має вивчити чотири теми з іноземної мови, щоб закінчити курс. Так само закоханість у когось, хто говорить іншою мовою, може створити сильну мотивацію для навчання, а ненависть до вчителя може викликати зворотній ефект. Це також пояснює певну «логіку» за деякими методами навчання іноземній мові. Метод «пливи-або-тони», або «повного занурення», коли вас кинули в море іншої мови, і або використовуйте це, або пропадайте – є серйозною мотиваційною фундацією. На питання чи має негативна мотивація ті ж результати, що й позитивна (закоханість), імовірно, може відповісти будь-хто з нас, хто може пригадати навчання через силу. Продовжуючи нашу метафору з водою, якщо вас вчили плавати, кидаючи у воду (і ви вижили, щоб це розповісти), ви скоріш за все, все ж таки навчилися плавати, але ненавиділи цей процес та й саме плавання. Так само і діти, яких примушують щось робити (наприклад,

прибирати зі столу після їжі), замість того, щоб прививати їм любов до будь-якого процесу (перетворюючи це на гру, винагороджуючи їх похвалою тощо) можуть мати схожі кінцеві результати, але відмінність, що полягає в рівні стресу, як для дітей, так і дорослих, може бути значною.

Інша точка зору обертається навколо питання про типи особистості так само, як навколо мотивації. Тоді як дехто відчуває потребу вивчати та вживати будь-які можливі слова, фрази та жести для того, щоб «вижити», інші уникають «використання» іншої мови. Деякі мандрівники, які подорожують уперше, відчувають потребу вивчити кожен шматочок мови країни, де вони подорожують, тому що це означає можливість знайти місце для ночівлі або їжу тощо. Коли мені було сімнадцять років, я їздила велосипедом Англією та Францією під час літніх канікул. Отже, на півночі Франції, у Бретані, було дуже мало людей, які розмовляли англійською мовою, окрім того, я хотіла використати фрази з мого путівника, щоб стати частиною пейзажу, краю, а не лише туристкою. Я пам'ятаю великий приплив гордості, коли я використала просту, але важливу фразу шукаючи житло на ночівлю. Мій супутник уже десять хвилин кричав власнику гучною англійською мовою. Після того, як почала говорити (зупиняючись, користуючись путівником) французькою, ставлення менеджера повністю змінилося й він дозволив нам залишитися. Я відчувала гордість і була готова спробувати навіть ще більше фраз. Кожного разу, коли я мала успіх (мене розуміли), я хотіла робити більше. У такий спосіб працює спіральний ефект, або афект.

Люди мають різну мотивацію бажання вивчити іноземну мову, але у всіх випадках мотивація є важливим фактором. У випадках наших багатомовних дітей, хороше відчуття щодо нової мови та позитивний досвід, пов'язаний з мовою, є ключовими для процесу. Позитивна мотивація має культивуватися для того, щоб наші діти розвивали хороші стосунки зі своїм досвідом вивчення іноземної мови.

Багато досліджень з ефективності двомовної освіти повертаються до

фундаментальної ролі мотивації. Мова має бути функціональною для учня, а, отже, для нього повинна бути очевидною функція. Якщо дитина відчуває, що змушена читати, якщо вона бажає розмовляти, якщо є певна мотивація писати, то вона буде це робити. Якщо читання й письмо розпізнаються як корисні інструменти, то дитина буде наполегливо працювати, щоб досягти поставленої мети. Якщо друга мова має функцію в житті дитини, якщо це допоможе дитині досягти мети, бути прийнятою в школі або бути в змозі з кимось грати у післяобідній час, вона буде відчувати стимул продовжувати вивчати цю мову.

Тим не менш, зворотнє також може мати місце. Коли мій трирічний син зрозумів, що його перша вчителька в німецькій школі може говорити англійською (він бачив, як вона розмовляла зі мною), він зрозумів, що немає ніякого сенсу обтяжувати себе, адже вона зрозуміє його англійську. І, звичайно, у перші тижні в школі вона переходила на англійську, тому що думала, що таким чином вона допомагає. Не було жодних змін аж допоки я не почала використовувати свою елементарну німецьку спілкуючись з його другою вчителькою, і лише тоді він почав прикладати більше зусиль (ми тримали той факт, що вона розмовляла англійською в секреті). Якби його перша вчителька розмовляла виключно німецькою, я гадаю Габріель би швидше перейшов до розмовної стадії, маючи мотивацію відсутності англійської, на яку він міг би опертися. Мотивація може працювати в декількох напрямках та мати як позитивні, так і негативні впливи на вивчення мови.

Це приводить нас до психологічного питання: як можна впливати на мотивацію?

ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЯ

Домашнє середовище відіграє важливу роль у формуванні заохочення, поваги та інтересу до другої мови. Якщо батьки мало дбають про вивчення місцевих звичаїв та мови нової країни, дитині буде складно зважитися

розвивати таку повагу. Це тягнеться від ставлення до дії. Демонстрування батьківського інтересу до мови на власному прикладі також допомагає, іноді більше, ніж батьки визнають, оскільки вивчення нової мови також вимагає зусиль з їхнього боку. Якщо вони можуть, батьки можуть читати новою мовою перед своїми дітьми, щоб показати свою зацікавленість у ній. Якщо вони не в змозі читати, то відвідування занять з нової мови демонструє їхній дитині батьківський інтерес до оточення та культури нової країни. Спроба слухати новини новою мовою (не ізолюючи себе та не використовуючи лише те, що ви можете знайти вашою рідною мовою) і говорити все, що дозволяє лімітована версія вашої нової мови перед вашою дитиною (наприклад, під час походу в супермаркет та зупинок на заправці тощо) заохочує вашу дитину до її використання. Усе це може працювати в напрямі формування здорової поваги до нової мови у вашої дитини й сприяти її самостійній мотивації вивчати її. Хоч це й перекладає певне навантаження, пов'язане з успіхом оволодіння дитиною новою мовою на батьківські плечі, ці очікування є цілком реалістичними. Якщо ми хочемо, щоб наші діти були багатомовними й пройшли через складний процес вивчення мови, тоді ми самі повинні бути готовими зробити це, принаймні, певною мірою.

У той час як багато батьків можуть не мати значного інтересу до мови по суті, вони вважають за потрібне вивчити її, щоб бути спроможними допомогти своїй дитині зі шкільними предметами. У мене є подруга зі Швейцарії (франкомовна), яка насправді не вважає, що вона повинна вивчати німецьку мову заради самої німецької мови, але оскільки її син іде в перший клас і починає вчитися читати та отримує домашнє завдання німецькою, вона відчуває себе змушеною також освіжити свої шкільні знання з німецької. Так само, мати з Нікарагуа нещодавно приєдналася до моїх занять з німецької, заявивши, що її дочка-шестикласниця тепер буде навчатися в школі не лише французькою, але й німецькою. Вона відчуває себе зобов'язаною вивчити мову, щоб допомагати своїй доньці з домашнім завданням. Усі ці типи мотивації є каталізатором отримання нових знань.

РОЛЬ АФЕКТУ

Діти можуть бути під впливом емоційного досвіду раннього віку, який може впливати на їхні майбутні можливості вивчення мови. Іншими словами, якщо в дитини з самого раннього віку є позитивний контакт з одним або обома батьками, або з вихователем щодо другої мови, це може створити емоційну пам'ять, яка може допомогти їм вивчити мову в пізньому дитинстві чи в зрілому віці. Навіть, якщо дитина не виховувалася як білінгв, вона може бути емоційно сприйнятна до досвіду позитивної мотивації в другій мові. Одна моя подруга поставила питання про те, чи отримує щось її дворічний син від того, що ходить до французьких ясел, адже і вона, і її чоловік вдома розмовляють іспанською, а хлопчик не показував жодних ознак того, що може розмовляти французькою. Коли я розпитала детальніше, вона сказала, що він був там дуже щасливий, обожнював виховательку, з якою він počував себе дуже безпечно й із задоволенням грався там дві години, на які його залишали. Імовірно, цей хлопчик вибудовує приємні емоційні спогади, пов'язані з його досвідом у франкомовному середовищі, і, якщо вони залишаються позитивними, він, безсумнівно, зможе використати це пізніше в житті, коли намагатиметься вивчити французьку мову в школі.

Трамбле і Гарнер (1995) проголосили просту ідею, що мотивація до навчання й досягнення знання є взаємозалежними. Бажання навчатися допомагає вам; у той час, як ви щойно вивчили щось, ви отримуєте винагороду «досягненням», яка ще більше мотивує вас до подальшого навчання тощо. Знову ж таки, ефект афекту.

НЕГАТИВНА МОТИВАЦІЯ

На жаль, так само, як можна культивувати оволодіння мови за допомогою створення позитивного оточення, так само можна й завдати шкоди шансам дитини оволодіти мовою (як і будь-яким іншим знанням), якщо дитину піддати травмуванню або стресу. Гормони стресу, такі як кортизол, потрапляють у мозок, коли дитина піддається насильству або

травмуванню, що може певним чином пошкодити мозок, тобто в мозку буде формуватися значно менша кількість синапсів, і деякі ділянки зменшуються (Беглі, 1997). Хоч це дослідження базується на фізичних травмах та насильстві, багато психологів стверджують про збиток, який здатні нанести дітям словесні образи. Такі висновки попереджають нас про те, що потрібно бути обережними, коли ми хочемо насварити дитину через погані результати, коли вона старається з усіх сил оволодіти другою мовою. Я знаю про сумний випадок, коли мати була в такому відчаї через те, що її дитина не говорила правильно іспанською, що сказала їй: «Ти маєш бути повним дурнем, якщо не можеш сказати це правильно. Якщо ти не можеш сказати це іспанською, то просто скажи французькою». Зрозуміло, що це, імовірно, не надихнуло хлопчика розмовляти іспанською ще протягом довгого часу, і ці дослідження можуть наштовхнути вас на питання, чи ці словесні образи не могли нанести незворотню шкоду, якщо не фізичну, то точно психологічну?

Інші коментарі, які можуть негативно вплинути на дитину мають стосунок до порівняння продуктивності братів та сестер. Едіт Хардінг і Філіп Райлі (1996) та Джудіт Річ Харріс (1998) відзначають, що хоч діти можуть мати тих самих батьків та виховуватися в схожому середовищі, їхній досвід не є однаковим, оскільки вони різні люди, які отримують різну інформацію на різних рівнях (через вікові відмінності), і що порівняння їхніх здібностей ніколи не приносить користі, особливо, якщо ви порівнюєте їх при їхній присутності. Почувши свою матір, яка неодноразово розповідала своїм друзям, що ви не такий талановитий щодо мов, як ваш брат, безумовно, це відіб'ється на рівні вашої мотивації, а, отже, такого потрібно будь-що уникати. А тепер декілька історій, які ілюструють роль мотивації у вивченні іноземної мови.

ЗАМАЛЬОВКИ ВИСОКОЇ ТА НИЗЬКОЇ МОТИВАЦІЇ

МАРІ: ПОГАНО МОТИВОВАНИЙ ФРАНКО-АНГЛОМОВНИЙ БІЛІНГВ

Поруч з нами живе швейцарсько-французька пара (справа S) з двомовною дочкою, яка розмовляє французькою й англійською (що є заслугою її бабусі по батьківській лінії, вона – Британка). Обоє батьків – поліглоти (батько: французька й англійська; мати: французька, англійська, іспанська та італійська). Семирічна дівчинка відвідує місцеву швейцарську франкомовну школу та має високий рівень усної французької та англійської мови, але каже, що вона «ненавидить» школу. Її батько не вважає, що вона має особливий хист до мов. Вона читає французькою (завдяки школі) та англійською (спасибі бабусі), але англійською краще. Це може бути спричинено тим, що її бабуса почала вчити її читати англійською ще до того, як було введено французьку, так само причиною може бути те, що дитині не подобається франкомовна школа. Дівчина дивиться багато телепрограм та фільмів англійською. Батьки не свідомо вирішили виховувати двомовну дитину. У школі та вдома розмовляють французькою. Сила її англійської практично повністю обумовлена роботою її бабусі й тим фактом, що дитина проводить велику кількість часу з нею. Ця позитивна прихильність до англійської мови завдяки бабусі ілюструє яскраве протиріччя з неприязню до франкомовної школи.

У випадку Марі, вона вивчила французьку та англійську мови в Першому Вікні і її бабуса була однією з основних вихователів, оскільки обоє батьків працювали. Сім'я не обирала стратегію свідомо, хоч бабуса розмовляє лише англійською мовою, мати – лише французькою, а батько використовує суміш з двох мов під час спілкування з дочкою. Марі – дівчинка-правша й не має ні братів, ні сестер. Її погане ставлення до школи, імовірно, гальмує розвиток навичок письма та грамотність французької та не дозволяє досягти такого ж високого рівня, як в англійській.

Низький рівень мотивації Марі й відсутність у її батьків стратегії

справили глибокий негативний вплив на те, як вона бачить свою двомовність. Якщо пощастить, її ситуація зі школою покращиться, а з більш послідовною дозою французької мови в більш сприятливому середовищі вона почне також сприймати переваги цієї мови.

ЛІЛА: ЗАЛИШАЮЧИ КИТАЙ ПОЗАДУ, АЛЕ ВИВЧАЮЧИ АМСЛЕН

Коли батьки Ліли залишили Китай та переїхали до Каліфорнії, вони не мали жодного наміру коли-небудь повертатися. Вони сказали своїм дітям, що хочуть, щоб ті «були американцями» та розмовляли англійською (навіть, якщо вони самі не можуть наразі цього робити). Ліла – четверта з п'яти дітей і лише найстарший вивчив кантонський діалект належним чином. Усі інші діти були пасивними учнями в тому сенсі, що вони чули, як їхні батьки весь час розмовляли один з одним кантонським діалектом і розуміли, коли до них зверталися, хоч їхні батьки й хотіли, щоб ті відповідали англійською. Ліла (справа FFFF), однак, мала хист до мов і вивчила кантонський діалект незважаючи на те, що їй у цьому не сприяли. У середній школі вона також вивчала іспанську й була «дуже успішною» у ній на той час, хоч вона й не відчуває, що добре розмовляє цією мовою через відсутність практики. Під час навчання в університеті вона почала вивчати американську мову жестів глухонімих та досягла в ній значних успіхів. Це незвичайний випадок, коли батьки не хотіли, щоб їх дитина стала двомовною. Можливо, через її загальний хист до мов, Ліла досягла успіху, незважаючи на відсутність заохочення з боку батьків. Її власне пояснення полягає в тому, що, оскільки кантонський діалект був «всюди навколо неї» і вона чула, як батьки розмовляли ним кожний день, вона могла вивчити його пасивно, щоб активно використовувати пізніше в житті.

Ліла мала взаємодію з кантонським діалектом і вивчила англійську мову в Першому Вікні. Вона вивчала іспанську та американську мову жестів у Третьому Вікні. Оскільки вона була на постійній регулярній дієті

кантонського діалекту, незважаючи на те, що їй не рекомендували його вивчати, та мала гарні слухові здібності, вона й сьогодні може використовувати цей діалект. Кантонський діалект, англійська та американська мова жестів досить різні мови (хоч у них й однаковий порядок слів). Ліла – жінка-правша, яка розмовляє англійською зі своїми чотирма братами та сестрами. Це один з випадків, коли низька мотивація була збалансована завдяки високому рівню здібностей. Проте і їй спочатку перешкоджали вивчати мови, внутрішня мотивація Ліли сприяла її високому рівню здібностей до вивчення мов, який допоміг їй вивчити іспанську та американську мову жестів, а можливість бути на регулярній дієті кантонського діалекту сприяла її здатності підтримувати також і цю мову.

О, КАНАДА! СИЛЬНА АНГЛІЙСЬКА, СЛАБКА ФРАНЦУЗЬКА ДВОМОВНІ СІМ'Ї

На тому боці вулиці – канадська пара (випадок N). Обоє батьків – англофранкомовні білінгви. У школі в дітей є як англійська, так і французька. Вони щойно приїхали з Канади й дитячі навички розпізнавати англійські літери є просто феноменальними порівняно з навичками місцевих дітей, які навчаються цьому пізніше, у школі. У чотири роки середня дитина знала всі літери та промовляла багато слів. Дев'ятирічна швидко й легко читає англійською, але їй ще доведеться вивчати французьку, що вивчають пізніше згідно з навчальним планом міжнародної школи, яку відвідує дитина. Мати вважає, що вкрай важливо для дитини мати можливість навчитися «добре думати» своєю рідною мовою, перш ніж ризикнути вивчати інші, але відчуває, що її старша дочка вже досягла достатнього рівня розуміння, щоб могла це робити, і в цьому році вона почне вивчення французької мови в її Третьому Вікні. Фактично, вона пішла до французької секції міжнародної школи для того, щоб прискорити вивчення мови та задовольнити цікавість. Батьки були приємно здивовані тим, що вона «вписалася», що в неї не було жодних нарікань щодо постійного перебування в повністю франкомовному

середовищі. Середня дитина вивчить французьку в Другому Вікні, а наймолодша – яка матиме взаємодію, якщо не вивчить мову відразу – оволодіє французькою, щойно почне відвідувати ясла у два з половиною. На думку батьків, сьогодні англійська є домінуючою мовою бізнесу та дипломатії і, оскільки діти твердо стоять на ногах у сенсі володіння нею, «не зашкодить» вивчити й іншу мову (французьку).

Діти, здається, зацікавлені у вивченні французької мови, хоч складно сказати, чи є в них схильність до вивчення іноземних мов, оскільки вони не вивчали їх раніше. Вони, однак, надзвичайно грамотні в рідній англійській мові й здаються мотивованими зараз, за наявності можливості, оскільки їх батьки приїхали в справах у Женеvu. Дві старші дівчинки пишуть правою рукою, а от наймолодша віддає перевагу лівій.

Внутрішня мотивація старшої дочки і її ймовірний хист до вивчення мов, у поєднанні з можливістю сім'ї бути за кордоном у франкомовному середовищі призведе до успішної двомовності та багатограматності в цьому випадку.

Тепер звернемося до ключового фактору Стратегії, який може або покращити, або перешкодити прогресу родини до багатомовності.

СТРАТЕГІЇ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ

Фондю є швейцарською стравою, у якій змішуються три види сиру, розплавлених разом у спеціальному керамічному горщику, яку їдять, занурюючи невеликі шматочки хліба в гарячу рідину. Я дуже гучно сміялася, коли прочитала інструкції з приготування цієї страви вперше. У них наголошувалося, що сир потрібно змішувати «дерев'яною ложкою, роблячи цифру вісім». Щоб сталося, якби я використовувала б пластмасову ложку, роблячи кола замість вісімки? Я так зробила. Фондю не смакував так, як мав би. Щось схоже відбувається й під час прийняття рішення щодо обирання стратегії для родини. Не змішувати сир узагалі не є стратегією. Використання пластикової ложки – це ніби використання недосконалої стратегії; вона може

спрацювати, але кінцевий результат не буде таким, яким би він був під час застосування «дерев'яної ложки та вісімки». Це щодо важливості стратегії, а зараз повертаємося до рецепту.

Добре, а що з тією групою людей, які запровадили в мову правильний час, мали відповідний рівень здібностей і були мотивовані, але не досягли успіху? Я закликаю батьків у цьому випадку чесно оцінити життя своїх дітей і визначити, чи дійсно вони запроваджували мови з послідовною стратегією. Наприклад, батьки, які самі змінюють мови (у зв'язку зі зміною країни, наприклад) можуть збити дітей з пантелику. Батьки, вихователі або навіть учителі, які не є компетентними в певній мові і які піддають дітей взаємодії з неправильною граматикою та синтаксисом, можуть, таким чином, передати цей брак розуміння мови дітям, які їх оточують. Це настільки просто. Це приводить нас до питання: які стратегії доступні батькам, які хочуть допомогти посилити розвиток та використання другої мови?

МЕТОД ЗА БЕЗУМСТВОМ: ОБИРАЮЧИ МОВНУ СТРАТЕГІЮ

Багато років тому я знайшла дуже корисну книгу на тему стратегій білінгвальних родин: *Двомовна сім'я, Довідник для Батьків* авторства Едіт Хардінг і Філіппа Райлі (1996). У простих поняттях вони починають розглядати, для чого діти використовують мову (створення стосунків, обмін інформацією, мислення, словесні ігри тощо), щоб підготувати ґрунт для культивування двомовності. Друга частина їхньої книги пропонує шістнадцять тематичних досліджень сімей, які вирішили виховувати своїх дітей у білінгвальному оточенні, та рівні їх успіху в цьому. Ґрунтуючись саме на цих випадках, вони розробили типологію двомовних сімей. Моя власна інтерпретація підсилює цю роботу, розглядаючи загалом сім стратегій, як проілюстровано на Малюнку 3.

Зважаючи на графік, боляче визнавати, що ми застосовували не одну, а багато з перерахованих стратегій, коли невміло вимощували свій шлях до того, щоб бути багатомовною родиною. Оскільки в нас було дуже мало

методологічних засад, здається, що ми спробували всі популярні стратегії, згадані тут. Ми почали зі стратегії – одна мова на одного з батьків, коли народилася наша перша дитина (Стратегія 1): я розмовляла англійською, а мій чоловік – іспанською, це відбувалося в той час, коли ми мешкали в Еквадорі. Потім ми перейшли до того, що обидва розмовляли іспанською вдома і залишили другу мову на оточення, яке було англomовним, коли ми переїхали з Кіто до Бостона (Стратегія 2). Потім ми намагалися запровадити використання «другої» на той час (власне то була третя) мови в стратегічних ситуаціях, коли діти ходили до друзів, які розмовляли німецькою, щоб погратися, у той час, як ми жили в англomовному середовищі, а вдома розмовляли іспанською (Стратегія 7). Дізнавшись багато нового з цих експериментів у стратегії, ми повернулися до Стратегії 1, одна мова на одного з батьків, яка дала кращі результати. Прибувши до Женеви, ми додали використання «Місця», щоб окреслити межі французької мови. Моя дочка ходить на заняття з балету та музики, які проводяться французькою, після школи, і вона асоціює ті місця з французькою мовою. Один з великих стимулів для написання цієї книги полягає в тому, що ми йшли цим шляхом, використовуючи метод спроб та помилок, та мали певні негативні наслідки у випадку нашої другої дитини, на яких я зупинюся більш детально, коли ми будемо обговорювати інгредієнт «Концистенції та Послідовності». Якщо ми зможемо позбавити хоч одну сім'ю необхідності експериментувати з розвитком мови своєї дитини, то ця книга здобула своє призначення.

Малюнок 3 Мовні Стратегії Родини

	Один з батьків	Інший з батьків	Оточення/ Спільнота	План
Стратегія 1	Мова А частково Б	Мова Б частково Б	Мова А або Б	Кожен з батьків розмовляє з дітьми рідною мовою.

Стратегія 2	Мова А частково Б	Мова Б частково Б	Мова Б	Обоє батьків використовують мову А з дитиною, яка має повну взаємодію з мовою Б лише поза межами дому, зокрема в школі.
Стратегія 3	Мова А	Мова А	Мова Б	Батьки розмовляють з дитиною рідною мовою та залишають другу мову зовнішньому середовищу та школі.
Стратегія 4	Мова А	Мова Б	Мова В	Мати розмовляє з дитиною своєю мовою, а батько – своєю, дитина вивчає третю мову через оточення.
Стратегія 5	Мова А Мова Б	Мова А	Мова А	Один з батьків звертається до дитини його/її не рідною, другою мовою.
Стратегія 6	Мова А Мова Б	Мова А Мова Б	Мова А	Батьки розмовляють з дитиною рідною мовою, окрім певних ситуацій, наприклад, обід чи вечеря, коли вони розмовляють другою мовою.

Стратегія 7	Мова А	Мова А	Мова А	Батьки розмовляють рідною мовою. Дитина асоціює другу мову з певним місцем, таким як хобі або подорожі.
-------------	--------	--------	--------	---

ЗАМАЛЬОВКИ РЕЦЕПТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ АБО ВІДСУТНІСТЮ ХОРОШОЇ СТРАТЕГІЇ

РОДИНА ШАПТАЛЬ: СВІДОМЕ РОЗРІЗНЕННЯ ЧОТИРЬОХ МОВ

Випадок М стосується родини, яка складається з матері-іспанки та батька-швейцарця та двох їхніх синів. Обоє батьків – двомовні, розмовляють іспанською та французькою. Мати розмовляє зі своїми дітьми іспанською, а її чоловік розмовляє з ними французькою мовою. Діти ходять до місцевої швейцарської франкомовної школи та вивчають німецьку мову як другу. Діти вивчили певною мірою англійську з подорожей, фільмів, відео та телебачення. Вони вільно розмовляють французькою й іспанською та певною мірою читають і пишуть французькою й іспанською мовами. Мати каже, що її діти мають такий же рівень здібностей до мов, як «середній швейцарець», який має вивчити другу або третю мову в школі. Вона завжди «передбачала», що її діти стануть двомовними, і вони обрали стратегію одна людина, одна мова, тому що це було «логічним». І вони отримали надзвичайні результати.

Обидва хлопчики пишуть правою рукою, вивчили французьку та іспанську в Першому Вікні, а німецьку – у Третньому Вікні. У той час як вони ще не говорять багато англійською, їх розуміння є винятковим, особливо враховуючи, що їх взаємодія з цією мовою була, насамперед, через засоби масової інформації в Другому та Третньому Вікнах. Французька та іспанська є романськими мовами з латинським корінням, отже, вони дуже схожі. Німецька та англійська також мають спільне коріння, що частково пояснює легкість, з якою діти опановують їхні мови.

Те, що батьки чітко розділили іспанську й французьку та високий рівень здібностей дітей до мов, стали ключовими факторами їхнього успіху. Можливість відіграє меншу роль у випадку цієї родини, оскільки вони жили у франкомовній частині Швейцарії все своє життя.

ХЛОПЧИК, ЯКИЙ СТАВ ДВОМОВНИМ ЛИШЕ ЗАВДЯКИ ШКОЛІ

Справа АА – це справа швейцарської пари, яка відправила своїх дітей до німецької школи. Батьки – поліглоти (батько: французька, англійська й певною мірою німецька; мати: французька, англійська та певною мірою німецька). Сім'я розмовляє французькою вдома, і діти вчаться читати й писати французькою вдома з матір'ю в організований та методологічний спосіб кілька годин на тиждень. Старший син у даний час навчається читати та писати німецькою в школі. Мати не думає, що її молодший син має високий рівень здібностей до мов («Він вивчив лише одне слово за весь перший рік німецького дитячого садочка!» – стверджує вона). Її перший син більш товариський та має кращі здібності, ніж його брат, уважає мати. Він вільно розмовляє німецькою, провівши останні три роки в тому ж шкільному середовищі. Батьки хочуть, щоб хлопчики вивчили німецьку мову на випадок, якщо родині коли-небудь доведеться переїхати до Німеччини або німецькомовної частини Швейцарії, через можливу ситуацію з роботою. Вони також обрали німецьку систему, оскільки були «не дуже вражені швейцарською системою шкільної освіти». На даний момент єдине їхнє джерело німецької – школа, і мати починає турбуватися, чи цього достатньо для молодшого хлопчика.

Франкомовні хлопчики вивчили німецьку в Другому Вікні. Батьки завжди розмовляли виключно французькою, як з дітьми, так і поміж собою. Обидва хлопчики пишуть правою рукою. На літо вони найняли старшокласника-німця, щоб гратися з хлопчиками декілька годин на день, щоб ті не забули німецьку за час канікул. Батьки розглядають можливість

збільшення взаємодії з німецькою шляхом додаткових занять після школи.

Ці хлопчики були одномовними від народження, а їх оточення таким і залишається. Батьки чітко розмежували, де розмовляють французькою (вдома), а де – німецькою (у школі), і дві мови ніколи не змішуються. Оскільки в хлопчиків мало можливостей розмовляти німецькою поза школою, їх навички з цієї мови покращуються досить повільно, але це покращення безсумнівне. Оскільки в дітей немає німецькомовних родичів, щоб простимулювати їх вивчати німецьку, і все в їх світі французьке, батьки повністю покладаються на вчителів, які є для хлопчиків джерелом натхнення вивчення мови зі змішаними результатами. Нинішня вчителька старшого хлопчика подобається дитині і їй вдається достукатися до нього, вселяючи йому та його однокласникам розуміння необхідності покращувати навички читання та письма з німецької. З її постійною підтримкою він має продовжити своє сходження до успішної двомовності.

РОДИНА КУРЦ: ЯКЩО БАТЬКИ ЗМІШУЮТЬ МОВИ, ТО ДІТИ ЇХ ТАКОЖ ЗМІШУЮТЬ

Випадки інших моїх друзів достатньо важко описати. Одна з таких ситуацій (справа С) стосується родини матері: напівколумбійки, напівшвейцарки, яка частково є британкою через її бабусю по материнській лінії. Її чоловік – швейцарський німець. Обоє батьків – поліглоти (батько: німецька, французька, англійська, певною мірою іспанська і японська; мати: іспанська, французька, німецька, англійська та певною мірою японська). Один з одним батьки розмовляють німецькою, а живуть у франкомовній Женеві. Мати розмовляє зі своїми трьома синами сумішшю з іспанської, французької, німецької та англійської. Її сини розмовляють сумішшю всіх чотирьох мов, хоч вони більш вільно володіють французькою (через школу) і, якщо є вибір, то граючи зі своїми двомовними (іспансько-франкомовними) друзями, обирають французьку. Коли спілкуються між собою, вони також змішують мови. Старший, якому сім років, досі не навчився читати

й розпізнає лише невелику кількість літер. Мати не відчуває, що її діти особливо обдаровані щодо вивчення мов. І їй, і її чоловікові вивчення мов далось відносно легко, і вони вважали, що все так само «природно» буде відбуватися з їхніми дітьми, але цього не сталося.

Усі троє хлопчиків пишуть правою рукою. Усі троє дітей мали взаємодію з чотирма мовами (французька, німецька, іспанська й англійська) у Першому Вікні, ця взаємодія відбувалася непослідовно та без свідомої стратегії. Школа запропонувала одну форму узгодженості мови (французька), а їх вихователька – іншу (іспанська). Протягом минулого року батьки намагалися запровадити стратегію «одна людина – одна мова», оскільки вони зараз розуміють, що їхня звичка змішувати мови передалася також дітям.

Те, що хлопчики змішують мови, значною мірою пояснюється відсутністю в батьків стратегії та послідовності. Школа сприятиме полегшенню певних невідповідностей в їхній мові, і, як було зазначено вище, зараз батьки намагаються повернутися до стратегії «одна людина – одна мова». Обидва ці чинники допоможуть хлопчикам у «розплутуванні» їхніх мов, і ми сподіваємося, що вони врятуються від прокляття «полумовності» та стануть більш вільними у використанні своїх мов в майбутньому.

Звернемося тепер до сусідки Стратегії – Послідовності.

БУТИ ПОСЛІДОВНИМ ЩОДО ОБРАНОЇ СТРАТЕГІЇ

Відкриваючи двері (або вікна) другій мові для вашої дитини, ви працюєте з розвитком навичок, які будуть служити йому все життя. Як і в будь-якому навчанні, діти повинні знати, що їхні батьки схвалюють, підтримують і заохочують їх. Проте, тут має бути слово-застереження завзятим батькам, готовим спробувати будь-що. Роль підтримуючих батьків полягає в розумінні власних меж.

Не рекомендується допомагати вашій дитині з мовою, яку ви самі не знаєте. Замість цього знайдіть час, щоб самим відвідати заняття, заохочуйте дружбу зі спікерами мови X, або, якщо дозволяють ресурси, знайдіть

репетитора, який може говорити з вашою дитиною з розумінням носія мови. Касети та відео також допомагають, хоч вони ніколи не зможуть передати людську близькість носія мови. Чому це так важливо? Якщо батьки не послідовні в методі, який вони використовують, щоб навчити дитину другій мові, дитина може заплутатися. Якщо батьки, вихователі або вчителі змішують мови, то й діти будуть їх змішувати. Якщо батьки мають граматичні помилки в розмовній мові, їхні діти будуть страждати тим же. Я відчула важливість цього на власному досвіді зі своєю другою дитиною.

Якби я знала тоді те, що я знаю тепер! Ми були послідовними з нашою дочкою та розвитком її мови з дитинства, ми навмисно, але непослідовно, змінювали мовні стратегії, коли переїхали з Еквадору до Бостона. Не знаючи тоді того, що я знаю тепер про Вікна Можливостей розвитку мови та велике значення послідовності з боку вихователів дитини, я вважала, що ми робили нашим дітям послугу, даючи вдома притулок іспанській мові. У той час я не розуміла серйозність цього рішення на розвиток мови.

ВИПАДОК НЕПОСЛІДОВНОСТІ ТА БЕЗРЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ

Моєму сину Габріелю було десь трохи більше року, ми жили в Бостоні, коли вирішили вдома з усіма розмовляти іспанською, замість того, щоб використовувати стратегію «одна особа – одна мова», як ми робили це в Еквадорі. Те, що ми змінили стратегію, змусило його ментальні здібності зробити різкий «поворот». Мама завжди розмовляла англійською мовою, а тато – іспанською, тепер матуся почала розмовляти іспанською, а татусь здебільшого зупинявся на розі вулиці, щоб потеревенити з однокласниками англійською! У мене є відео з ним, коли ми вперше приїхали до Бостона з Кіто. У той час він розмовляв на рівні, що відповідав його віку. На відео чотири місяці потому він розмовляв *менше*, ніж тоді, коли ми щойно переїхали, а за півроку він розмовляв *навіть* ще менше. Узагалі другий рік його життя обертався навколо продукування тваринних звуків та відтворення шумів, а не слів та фізичних рухів. Коли ми повернулися до Еквадору за рік

після нашого нещасливого рішення змінити стратегію, а потім переїхали до Швейцарії, два місяці потому, ми повернулися до нашої перевіреної стратегії «одна особа – одна мова». За два роки після зміни країни, мови та стратегії у віці трьох років Габріель почав оговтуватися та приходити до тями. Він розумів майже все іспанською та англійською й більшість фраз, сказаних німецькою, яка була мовою дошкільної освіти. Він повільно вийшов зі стану лише-англійської-мови та почав розмовляти з батьком іспанською, тобто те, що він почав робити в тринадцять місяців, але потім не робив це протягом майже двох років, коли він «хрюкав» до нас, особливо до своєї матері, яка почала його життя з однієї мови, а потім змінила її, щойно він почав розуміти модель. У мене є записи про інші випадки, у яких батьки зізнавалися, що змішували мови вдома (навіть в окремих реченнях, які були адресовані їхнім дітям), де мовний розвиток дітей був затриманий. У деяких окремих випадках діти «так і не оговталися» і залишилися «змішувачами» аж до пізнього підліткового віку, після чого вони були «виправлені» або через суворе шкільне тренування, або за ініціативою батьків. Але в багатьох випадках, коли дітям пропонується більш узгоджена та послідовна подача мови (або завдяки поверненню до однієї мовної стратегії, або через послідовну формальну шкільну освіту), вони могли розібратися з проблемою та розділити мови. Поліпшення в Габріеля було швидким, і він продемонстрував революційні зміни, щойно ми почали бути більш послідовними. Він перейшов від лише-англійських-тваринних-звуків до нон-стоп базікання чотирма мовами (Я записала в нещодавню поїздку машиною, що він говорив протягом трьох годин і десяти хвилин!). Я очікую, що в нього будуть такі ж експертні мовні навички, як і у двох моїх інших дітей, за умови, що ми й надалі будемо залишатися вірними єдиній стратегії для того, щоб сприяти багатомовності в нашій родині.

Цікавим є питання, чому моя старша дитина, дівчинка трьох з половиною років, не піддалася негативному впливу, хоч вона так само пережила зміну стратегії в Бостоні. Я вважаю, це було через її вік. Протягом

трьох з половиною років вона жила з послідовною стратегією «одна особа – одна мова». Вона була цілковито впевнена у своїй іспанській та англійській ще до цього кроку й мала хороший словниковий запас у кожній мові. Вона перенесла рецидив змішування мов, оскільки бачила, як я постійно це роблю, та через брак певних слів. Їй знадобилося близько місяця після того, як ми переїхали до Бостона, щоб будувати речення, а коли ми повернулися в Кіто, у віці чотирьох з половиною, їй знадобилося декілька тижнів, щоб повернутися до відповідного рівня іспанської, але в обох випадках це відбулося без значних страждань. Її випадок й особливо випадок Габріеля є причиною того, чому я переконана у впливі Вікон Можливостей та питанні послідовності й узгодженості.

Щоб завершити цю історію: наша родина на даний час живе у Швейцарії, але мій чоловік усе ще розмовляє з дітьми іспанською, а я – англійською. Коли мій чоловік читає їм казку на ніч, то він читає її німецькою, якщо діти обирають німецьку (вони навчаються в німецькомовній школі), а я – французькою, якщо вони просять почитати їм французькою (оскільки їхнє оточення – франкомовне). Таким чином, ми показуємо підтримку й повагу іншим мовам, що нас оточують, але не дозволяємо, щоб іспанська або англійська страждали від зневаги.

Я б запропонувала родині, яка щойно переїхала, і якщо дитина вже є багатомовною, використовувати стратегію, яка використовувалася до переїзду (зміна країн та мов). Зміна мов у випадку з маленькими дітьми, особливо, коли все інше також змінюється в той час (будинок, школа, друзі, їжа) може привести до стресу, а також до зречення мови, країни, батьків, хоч воно і є тимчасовим. Це дуже важливий момент, який проілюструють подальші історії.

ЗАМАЛЬОВКИ РІЗНИХ СТУПЕНІВ ПОСЛІДОВНОСТІ БРАЗИЛЬСЬКО-ШВЕЙЦАРСЬКІ СУСІДИ, ЯКІ РОЗМОВЛЯЮТЬ НІМЕЦЬКОЮ, ФРАНЦУЗЬКОЮ, АНГЛІЙСЬКОЮ ТА ПОРТУГАЛЬСЬКОЮ ЗА ВЕЧЕРЕЮ

Є родина, що складається з бразильсько-швейцарської пари (справа SSSS), і має двох підлітків, які вирости, чуючи португальську, французьку, швейцарську й німецьку вдома, та вивчали англійську й французьку в школі. Батьки – поліглоти (батько: німецька, французька, італійська, англійська та португальська; мати: португальська англійська, французька та певною мірою німецька). Хлопці навчилися читати по-французьки й освоїли деякі навички читання англійською в школі, але з меншим успіхом. Хлопчики розмовляють французькою та португальською без акценту, а німецькою та англійською – запинаячись. Батьки стверджують, що другий син має більш високий рівень здібностей до іноземних мов, ніж перший, який також є надзвичайно сором'язливим, але вони визнають, що їхнє «навантаження» з чотирма мовами є винятковим, і вони сильно змішують мови вдома. Обоє батьків наголошують на необхідності бути багатомовним у «сьогоднішньому світі». Батько відчуває, що його власний дар у вивченні мов сильно допоміг йому в його кар'єрі.

Діти вивчили португальську та французьку, дві дуже схожі мови в Першому Вікні, і мали взаємодію з німецькою, але менш послідовно. Англійська з'явилася в Другому Вікні, коли вони почали ходити до школи. Батьки вважають, що певні мови висловлюють певні почуття краще, оскільки вони розуміють, що переважно змішують мови. Англійська – германська мова, але вона була збагачена значною мірою латинських слів, які можна знайти у французькій, що робить усі три мови комплементарними у випадку цієї родини. Обоє хлопчиків пишуть правою рукою.

Хоч ці діти й мали чудову можливість вивчити мови завдяки рідним мовам батьків, оточення та міжнародна освіта, вони не реагували на виклик багатомовності в межах послідовної стратегії, що гальмувало їх прогрес на

шляху дійсного освоєння навичок багатомовності. Оскільки їхні мови є частиною повсякденного життя, незважаючи на змішану манеру, вони мають шанс стати вільними поліглоти з часом, але процес є повільнішим, ніж мав би бути, через відсутність послідовності.

РОДИНА КАРДЕНАС: ОДНОМОВНИЙ ДІМ З БАГАТОМОВНИМИ ДІТЬМИ

Сусіди з іншого боку парку з Нікарагуа (справа UUUU). Мати – поліглот, яка говорить іспанською та англійською мовами, без вираженого акценту, має середній рівень французької та вивчає німецьку. Прийомний батько дівчаток розмовляє іспанською, певною мірою англійською та трохи французькою. Удома дівчата розмовляють іспанською й англійською через довге перебування матері в Сполучених Штатах. У школі старша дочка, зараз у шостому класі, вивчає французьку та німецьку як другу мову, але це складно їй дається. Потрапивши в Швейцарію лише минулого року, їй довелося вивчати французьку за методом занурення. І лише рік потому – німецьку. У результаті цього складного виклику їй доведеться повторити рік з метою поліпшення її мовних навичок. Те, що вона не перейшла до наступного класу, відчуваючи дуже слабку, якщо вона взагалі є, мотивацію вивчати мови, адже перебування її родини в Швейцарії лише тимчасове, зовсім не надихає її на зусилля. Її мати не вважає, що в дівчинки є якийсь талант до вивчення мов, проте їй здається, що здебільшого це питання «ледачості», аніж рівня здатності вивчення мов. Дівчинка вміла писати та читати англійською ще до переїзду, але мати хвилюється, що дитина забуває ці навички через нестачу практики. Мати дуже хвилюється через те, що діти мають підтримувати їхні навички англійською, але не мають належного рівня взаємодії з мовою, тому вона розмовляє з ними сумішню іспанської та англійської. Вона не переймається вдосконаленням навичок з французької, адже французька «не згодиться їм настільки, наскільки англійська» у подальшому житті. Мати зізнається, що багатомовність є необхідною в її

родині, звертаючи увагу на кроки, які вони швидше за все зроблять під час виховання дівчаток.

Обидві дівчинки вивчили англійську й іспанську в Першому Вікні. Молодша вивчила французьку в Другому Вікні (вік семи років), а старша – під час вивчення французької та німецької в Третньому Вікні (вік одинадцяти років). Їхній біологічний батько завжди розмовляє з ними англійською, а їхній прийомний батько – іспанською, мати змішує іспанську та англійську залежно від ситуації. У дівчаток є багато можливостей та однозначно є необхідність практикувати усну й письмову французьку, але в них немає мотивації ні до французької, ні до німецької мови, оскільки вони не бачать, як ці мови можуть згодитися у довгостроковій перспективі. Схожість французької та іспанської мов була значним активом під час навчання. Обидві дівчинки пишуть правою рукою та розмовляють одна з одною англійською мовою.

Обмежений успіх старшої з її третьою (французькою) та четвертою (німецькою) мовами цілком обумовлений випадковістю. У неї було зовсім мало мотивації до вивчення (крім загрози залишитися на повторний рік) і багато з її мов вона чула у змішаному варіанті без послідовності або стратегії. Їй пощастило вивчити англійську та іспанську в Першому Вікні, однак у неї не було опори вивчаючи відносно схожі мови – французької (схожа з іспанською) та німецької (схожої з англійською).

РОДИНА ХАЙНЛЕ: З КОЖНОГО КУТОЧКА ЗЕМЛІ ТА КОЖНОГО КУТА РОТУ

Родина Хайнле (справа А) складається з колумбійсько-німецької пари, чия перша дитина народилася у Відні. Коли їй було дев'ять місяців, родина переїхала до Нью-Йорка, і її мати вважає, що перші слова її дочки були англійською мовою, хоч це не рідна мова для обох батьків. Обоє батьків – поліглоти (батько: німецька, англійська, іспанська й певною мірою французька; мати: іспанська, англійська, німецька й французька мови). Їхній

син народився в Нью-Йорку через півтора роки потому. Потім родина переїхала до Малайзії, коли їхній дочці було три з половиною роки, а синові був майже рік з половиною. Два роки потому вони переїхали до Швейцарії, де діти почали формальне навчання в німецькій школі. Діти зараз також мають додаткові заняття з французької в школі. Мати розмовляє з дітьми сумішню іспанської та певною мірою англійської та німецької мов. Батько-німець розмовляє з ними англійською. Наразі старша дитина вчиться читати та писати німецькою. Син, якому зараз п'ять років, вчиться розпізнавати літери та писати англійською. Мати відчуває, що в її дочки є здібності до вивчення мов, а в її сина є значні пасивні знання мов, проте не розмовні навички, але вона вважає, що він «поглинає мови навколо нього та зможе розмовляти, коли подорослішає» усіма його мовами.

Дочка вивчила німецьку та іспанську мови в Першому Вікні, а англійську в період від дев'яти місяців до трьох з половиною років. Вона мала взаємодію з англійською, малайською, китайською та німецькою мовами в Другому Вікні. Молодший син мав взаємодію з англійською, іспанською й певною мірою німецькою в Першому Вікні. У проміжок часу між вісімнадцятьма місяцями та трьома з половиною роками він також був оточений англійською, малайською та китайською мовами. Потім він вивчив німецьку в Другому Вікні, коли почав ходити до школи. Оскільки батько, як правило, розмовляє з дітьми англійською мовою, школа була першим місцем постійної взаємодії з німецькою. Цікаво те, що загалом діти розмовляють поміж собою англійською, але вони здебільшого вигадують слова, які звучать як англійські, проте насправді є німецькими або іспанськими. За умов «чистого» мовного середовища, як те, у якому вони були під час канікул у Колумбії, де всі розмовляли іспанською (з їхніми батьками включно), вони також стають послідовнішими у використанні мови. Те ж саме, здається, відбувається й у шкільному середовищі, яке, сподіваємося, допоможе їм цілковито розділити мови. Обоє дітей пишуть правою рукою. Батьки визнають, що вони ніколи свідомо не обирали мовну стратегію, але

обоє почуваються впевнено, що їх діти з часом зможуть розібратися з цією проблемою.

Синові пощастило мати взаємодію з великою кількістю мов у найважливіші періоди свого розвитку. Однак, через загалом непослідовну манеру, у якій відбувалася ця взаємодія, його вивчення було значною мірою пасивним аж до сьогодні. У нього, тим не менш, є глибоке бажання вивчити мови своїх батьків (іспанську та німецьку), мати успіх у школі (німецька) та розуміти інформацію з медіа, що його оточують (англійська та французька). Такий високий рівень мотивації та послідовність й узгодженість, що їх пропонує школа, у кінцевому підсумку мають допомогти йому досягти високих рівнів багатомовності, як і прогнозує його мати.

Звернемося тепер до дизайну кухні, тобто, у яких межах ми все це готуємо. Наступна глава просить кожну родину подумати про те, які Можливості оточують їх, які є Відносини між мовами, що вивчає дитина, та подивитися на вплив, який можуть мати Брат чи Сестра на дитину, яка вивчає мову.

Бібліографічні посилання

1. August, Diane and Kenji Hakuta, eds. *Educating Language Minority Children*. New York: National Academy Press, 1998.
2. Begley, Sharon. "How to Build Your Baby's Brain." *Newsweek Magazine* (Spring/Summer 1997): 28–32.
3. Bialystok, Ellen, ed., and Kenji Hakuta, contr. *In Other Words: The Science and Psychology of Second Language Acquisition*. New York: Basic Books, 1995.
4. Carroll, J. B., and S. M. Sapon. *Modern Language Aptitude Test*. New York: The Psychological Corporation, 1958.
5. Cowley, Geoffrey. "The Language Explosion." *Newsweek Magazine Special Ed.* (Spring/Summer 1997): 17.
6. Gardner, Howard. *Frames of Mind*. New York: Basic Books, 1983.

7. Genesee, Fred, W. E. Lambert, L. Mononen, M. Seitz, and R. Starch. "Language Processing in Bilinguals." *Brain and Language* 5 (1979): 1–12.
8. Geschwind, Norman. "Specializations of the Human Brain." From reading packet for Neuropsychology course by Professor Mark Greenberg. Massachusetts: Book Tech, 1997.
9. Gleitman, Lila R. and Elissa L. Newport. "The Invention of Language by Children: Environmental and Biological Influences on the Acquisition of Language." In *An Invitation to Cognitive Science, Second Edition, Volume 1*. Ed. Gleitman and Liberman. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.
10. *Guinness Book of World Records*, 1999.
11. Harding, Edith and Philip Riley. *The Bilingual Family, A Handbook for Parents*. Ninth Printing. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996.
12. Harley, Birgit. *Age in Second Language Acquisition*. England: Multilingual Matters, Ltd., 1986.
13. Harris, Judith Rich. *The Nurture Assumption*. New York: The Free Press, 1998.
14. Kim, K. and J. Hirsch. "Distinct Cortical areas associated with native and second languages." *Nature* 388 (July 10, 1997): 1716.
15. Kuhl, P. K., K. A. Williams, F. Lacerda, K. N. Stevens, and B. Lindblom. "Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age." *Science* 255 (1992): 606–608.
16. Leopold, Werner. *Speech Development of a Bilingual Child, A Linguist's Record*, vol. 1 *Vocabulary Growth in the First Two Years*; Vol. II *Sound-Learning Bibliography 205 in the First Two Years*; Vol. III *Grammar and General Problems in the First Two Years*; Vol. IV *Diary From Age Two*. New York: AMS Press, 1939–1949.
17. Mai, Jurgen K., Joseph K. Assheuer, and George Paxinos. *Atlas of the Human Brain*. New York: Academic Press, 1998.
18. Pinker, Steven. "Language Acquisition." In Gleitman and Liberman, eds. *An Invitation to Cognitive Science*, Vol. 1, 2d ed. Ed. Daniel N. Osheron, Cambridge, MA: Bradford Books, The MIT Press, 1995.
19. Pollock, David and Ruth E. Van Reken. *The Third Culture Kid Experience*:

- Growing Up Among Worlds*. Maine: Intercultural Press, 1999.
20. Restak, Richard. *The Brain*. New York: Bantam Books, 1984.
 21. Richards, J. C. and T. S. Rodgers. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1986.
 22. Ronjat, Jules. *Le développement du langage observe chez un enfant bilingüe*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion, 1913.
 23. Schumann, John H. *The Neurobiology of Affect in Language*. Michigan: Blackwell Publisher, Language Learning Research Club, University of Michigan, 1997.
 24. Shrum, Judith L. and Eileen W. Glisan. *Teacher's Handbook: Contextualized language instruction*. 2d ed. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
 25. Skehan, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*. England: Oxford University Press, 1998.
 26. Tremblay, P. F. and R. C. Garner. "Expanding the motivation construct in language learning." *The Modern Language Journal* 79 (1995): 505–520.
 27. Tsushima, T., O. Takizawa, M. Sasaki, S. Shiraki, K. Nishi, M. Kohno, P. Menyuk, and C. Best. Discrimination of English/r-l/and/w-y/by Japanese infants 6–12 months. Language-specific developmental changes in speech perception abilities. Paper presented at the International Conference on Spoken Language. Yokohama, Japan: 1994.
 28. Werker, J. F. and R. C. Tees. "Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life." *Infant Behaviour and Development* 7 (1984a): 49–63.
 29. Werker, Janet F. "Exploring Developmental Changes in Cross-Language Speech Perception." Chap. 4 in *An Invitation to Cognitive Science*, Vol. 1, Language, 2d ed. Gen. Ed. Daniel N. Osherson. Vol. Ed. Lila R. Gleitman and Mark Liberman. Cambridge, MA: The MIT Press, 1997.

ВИХОВАННЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ ДІТЕЙ: ІНГРЕДІЄНТИ, РЕЦЕПТИ ТА ВАШ ОСОБИСТИЙ БЕНКЕТ

Трейсі Токухама-Еспіноза

ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ ДІТЕЙ

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

ЗДІБНІСТЬ

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

але це скоріше пояснюється стилем життя родини, аніж генами. Можна стверджувати, що є ген, відповідальний за розвиток мовних навичок (FOXP2). Праці Джона Керролла та Стенлі Сапона «Тестування здібності до сучасної мови» (1958) та «Шкала мовної здібності Пімслера» (1966) мають три спільні риси: слухова здатність, співвідношення між звуком і знаком (письмові коди) та граматичне сприйняття. Особи зі здібністю до вивчення мови відрізняються цими трьома вміннями. Здібність – це обдарування, яким володіють кілька щасливих людей, але й інші фактори можуть працювати на вашу користь з однаковою ефективністю. Якщо ви не народилися зі здібністю, то, імовірно, отримали інші таланти в житті.

РОЗПОДІЛ ЧАСУ

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

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

МОТИВАЦІЯ

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

СТРАТЕГІЯ

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

ПОСЛІДОВНІСТЬ

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

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

МОЖЛИВІСТЬ

Можливість – щоденне використання мови (або мов) у значущих ситуаціях. Один із найскладніших аспектів вивчення іноземної мови в школах або в сімейних ситуаціях – це зазвичай брак застосування. Студенти переважно скаржаться, що вони ніколи не будуть використовувати свій словниковий запас у класі, і діти вважають, що ніхто, крім бабусі, не розмовляє на івриті (або іспанською, або китайською). Учителі здебільшого відзначають, якими вдосконаленими стають мовні навички студентів, коли вони перебувають в умовах, у яких студент може використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Запам'ятовування довгих списків відмінювання дієслів у французькій мові – це не те, як реально використовується мова, чи не так? Уміння розмовляти, читати газету та

розшифровувати повідомлення є метою мови. Якщо мови не вивчаються задля академічної й мовної аналітичної мети, вони призначені бути живими елементами в житті людей, які пропонують поглянути на людей, які їх використовують, і культури, що вони представляють. Можливість використання означає розташування мови в істинному контексті.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ ЗВ'ЯЗОК МІЖ МОВАМИ (ТИПОЛОГІЯ)

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

БРАТИ ТА СЕСТРИ

Брати та сестри можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на вивчення нової мови. Позитивним є те, що брати та сестри навчаються багато чому один від одного, наявність удома братів і сестер збільшує кількість словесних обмінів і розмов, які дитина має за день, збільшуючи загальну

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

СТАТЬ

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

РУЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ

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

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

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

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

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

рецепт приймає ті ж чинники та чітко вимірює їх порівняно із ситуацією Карини.

Третім прикладом мультилінгвальної дитини з відмінним рецептом є інший шкільний друг, чий батько – італієць, а мати – австрійка. Вони говорять зі своєю дитиною своїми мовами відповідно та англійською один з одним, залишаючи іспанську перуанському середовищу та формальному навчанню. Ця дитина ходить до школи з німецькою та іспанською мовами, а також володіє англійською та французькою, що дорівнює п'яти мовам у віці п'ятнадцяти років, усі зі здібностями грамотності.

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

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

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

За другу мету у *«Вихованні мультилінгвальних дітей»* я мала

отримання емпіричних доказів із досліджень у лінгвістиці, психології, неврології, культурної антропології, соціології та освіти, а також завдання зробити їх легкими для читання, не ігноруючи особливий статус мови як відмінної людської риси. Моєю метою було зробити важливі дослідження про дво- і багатомовність, доступні для дбайливих батьків і відповідальних учителів, які, можливо, не знають різниці між перемиканням коду (чергування між двома або більше мовами під час розмови між людьми, які володіють більше ніж однією спільною мовою) та опорним перемикачем (слово, що сигналізує тотожність або нетотожність референта аргументу одного пункту з аргументом іншого пункту), але такі, які хотіли кращого для дітей у своєму житті щодо розвитку мови. Я люблю мови та можливості, які вони надають. Мови відчиняють двері у світ культур, цінностей, емпатій і менталітетів. Допомога батькам і вчителям зрозуміти найбільш ефективні шляхи спрямування їх дітей стала причиною, чому я написала *«Мультилінгвальний розум»*.

МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИЙ РОЗУМ

Моя друга книга *«Мультилінгвальний розум»* також мала дві мети. Першою було вирішити цікаві питання про життя з багатьма мовами: якою мовою мультилінгвали навчаються математики? Чи існує зв'язок між музичною та мовною здібностями? Чи легше вчити деякі мови, ніж інші? Чи ваша сильніша мова є тією, якою ви думаєте? Чи підвищує кількість мов, якою ви володієте, культурну чутливість? Ці запитання були поставлені на майстеркласах, які я проводила з 1997 по 2003 роки, та стало очевидним, що інформації з усіх цих питань катастрофічно не вистачає або вона не доступна для громадськості. Я зв'язувалася з експертами в кожній області та просила коментарі, зіставляючи їхні відповіді для того, щоб поділитися ними з «середньостатичним» поліглотом. Результатом стала збірка двадцяти одного есе з найбільш інтригуючих питань, які поліглоти ставлять іншим і самим собі. Друга мета цієї книги була в тому, щоб допомогти підняти

багатомовність на своє законне місце як визнаний глобальний тренд, важливість та явище, яке формуватиме наш світ у найближчі десятиліття. Багато людей у світі розмовляють більше ніж однією мовою, але дуже небагато людей є також двоосвіченими. Багатоосвічені люди користуються високим попитом на ринку, біля столів переговорів, а також як політичні брокери й культурні перекладачі, які допомагають нам зрозуміти людей і їх значення в різних куточках світу. Цілком можливо, що це лише деякі з тих небагатьох живих людей, які мають владу насправді створити інтелектуальне співчуття між націями через пізнання доступного спілкування між народами. *«Мультилінгвальний розум»* звеличує важливу роль, що люди, які спілкуються багатьма мовами, можуть грати на світовій арені, а також в плані людського спілкування.

ЖИВІ МОВИ

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

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

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

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

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

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

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

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

Бібліографічні посилання

1. Carroll, J. B., and S. M. Sapon. *Modern Language Aptitude Test*. New York: The Psychological Corporation, 1958.
2. Clark A., *Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again* (Cambridge, MA: MIT Press, 1997), 218.
3. Cohen Raymond, "Language and Conflict Resolution: The Limits of English," *International Studies Association* (2001):26.

ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕПОДАВАНИЮ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА: МОДЕЛИ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Дэвид Нанан и Агнесс Лэм

ВВЕДЕНИЕ

Мультилингвизм имеет место во многих странах, но мультилингвальное образование, как программа обучения, распространено не так широко, как могло бы. Под мультилингвальным образованием мы понимаем программу, в рамках которой изучается более двух языков, а предметное преподавание проводится на этих же языках. В течение многих лет образовательные потребности многоязычного общества удовлетворял билингвизм. Однако в последние годы во многих странах мира сформировалось мнение, что для эффективной деятельности в этих странах студентам необходимо владеть более чем двумя языками (см. Hoffmann, глава 7; Cenoz, глава 8; Genesee, глава 11 в этом томе).

В этой главе делается попытка дать обзор образовательных моделей, принятых в многоязычных обществах и охарактеризовать модели мультилингвального образования в упомянутом выше смысле. При обсуждении этих моделей мы будем время от времени ссылаться на билингвальные модели, не только потому, что они часто применяются в многоязычных обществах, но, в основном, из-за того, что они приводят к пониманию социокультурных ситуаций и требований, предъявляемых к компетентности педагогов, когда к обучению привлекается несколько языков. В рамках этих обсуждений будет предложен проект подготовки учителей. Этот проект представляет собой набор параметров, требующих учета при разработке программы подготовки учителей, а не упрощенное решение сложных проблем подготовки педагогических кадров в мультилингвальном обществе. Только местные органы образования могут оценить и выбрать наиболее подходящую и практически осуществимую программу подготовки учителей для социолингвистических условий в их

странах, провинциях и образовательных учреждениях.

ЯЗЫКОВОЕ ДОМИНИРОВАНИЕ И МНОГОЯЗЫЧНЫЕ ОБЩЕСТВА

Учитывая наличие 6000 языков в 150 странах, нетрудно предугадать, что языки вовлекаются в борьбу за социальное и политическое влияние (Wardhaugh, 1987). Языки, которыми пользуется политическая и экономическая элита, становятся доминирующими. Следовательно, доминирование языка на самом деле является доминированием определенной этнической группы над другой или другими этническими группами в билингвальном или мультилингвальном обществе. Такое доминирование не обязательно поддерживается законом, а может просто отражать фактическую разницу в политическом и экономическом положении. Далее мы не будем касаться языкового доминирования, поскольку в разных разделах этой книги представлены подобные примеры (см.: Gonzalez, глава 9). В данной главе под понятием мультилингвальное общество, мы будем понимать общество с более чем двумя языками или диалектами, один/несколько из которых имеет относительно более высокий социальный или политический статус (в дальнейшем называемый *доминантный язык* или ДЯ). Остальные языки, с относительно низким статусом будем называть *недоминантные языки* или НДЯ. В литературе ДЯ часто называют *языками большинства*, что иногда не соответствует действительности, так как язык с высоким статусом не обязательно является языком этнического большинства; подобные примеры можно найти в колониальных или постколониальных странах. В свою очередь НДЯ в литературе нередко называются *языками меньшинств*, что тоже не вполне верно по той же причине. НДЯ в одной ситуации может быть национальным языком и, следовательно, ДЯ в другой стране. Среди населения США есть иммигрантские группы, чьи языки являются ДЯ в странах происхождения. Носителей НДЯ традиционно называют этническими меньшинствами. В нашем обзоре мы будем именовать их

недоминантными группами, подчеркивая тем самым, что они могут составлять демографическое большинство или, по крайней мере, большое количество.

ЭКСПЛИЦИТНАЯ И ИМПЛИЦИТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА, РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ

В рамках нашего широкого определения мультилингвального общества легко видеть, почему мультилингвизм нужно учитывать практически во всех обществах, невзирая на наличие официального признания НДЯ или открытой политики поощрения НДЯ. Полезнее рассматривать мультилингвизм в терминах непрерывности, чем детерминизма. В различной степени мультилингвизм существует почти во всех обществах. С одной стороны, есть общества, в той или иной степени признающие и поддерживающие статус НДЯ, с другой стороны, в мире существует много неофициальных многоязычных сообществ, в которых явление мультилингвизма политически и социально не признано. Как отмечает Бирам (глава 5 в этой книге), многие правительства отрицают различие между национальностью и гражданством. Педагогическое образование в таких странах, где не существует политики поощрения НДЯ, вынуждено довольствоваться существующей мультилингвальной реальностью при подготовке учителей. В отсутствие декларируемой политики именно педагогическое образование вынуждено каким-то образом трактовать бытующее отношение к НДЯ и, соглашаясь или не соглашаясь с ним, соответствующим образом готовить кадры учителей. В некоторых странах, официально не признающих многоязычие, педагогическое образование может даже принимать политическую окраску, несмотря на то, что оно всего лишь отражает меняющуюся социалингвистскую ситуацию. В свете этого важно, чтобы педагогическому образованию была предоставлена любая возможность не только рассматривать способ внедрения образовательной педагогической

программы, базирующейся на текущей политике, но и осуществлять осознанный выбор образовательных моделей в условиях языкового доминирования.

ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ВОПРОС МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Как бы не применялась языковая политика – открыто, декларативно или скрыто, незаметно, основным вопросом мультилингвального образования, является вопрос о роли и статусе языков меньшинств, или в принятой терминологии НДЯ, в образовательной системе. Камминс (Cummins, 1984: 72), например, рассматривает его как «наиболее спорный вопрос языковой политики буквально во всех западных индустриальных странах». Упоминание о «западных индустриальных странах» весьма проницательно. В других, не западных, индустриальных странах этот вопрос не всегда стоит так остро. Иногда большее место в политических дебатах занимает вопрос стандартизации и кодификации НДЯ, чем его статус в образовании. Например, в Китайской Народной Республике, где наибольшая этническая группа разговаривает на нескольких диалектах, языковая политика заключалась в признании доминирующим стандартного диалекта (Putonghua) китайского языка (Han Chinese) и в разработке упрощенного варианта письменности с целью распространения грамотности среди населения. Одновременно с созданием КНР, в соответствии с идеями равенства правящей идеологии, были исследованы и описаны 55 языков меньшинств, охватывающих 6,7% населения страны (67 230 000 человек в то время) (Ma & Su, 1988). Где только возможно, языки меньшинств без опасения использовались в качестве языка обучения вплоть до Культурной революции, когда этому стали препятствовать (Ma и др., 1985: 119). Спорный это вопрос или нет, с ролью НДЯ в образовательной системе многоязычного общества следует считаться.

МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ДОМИНИРОВАНИЯ

Проанализируем образовательные модели, принятые в ряде мультилингвальных обществ (которых, с учетом диалектов, значительно больше, чем принято обычно считать). Эти модели программ можно отнести к одному из четырех типов согласно двум важным факторам: *культурный статус* – является ли НДЯ целевым языком (требующим обучения для приобретения компетентности); *функция в образовании* – является ли НДЯ средством обучения.

Мы заострили внимание на этих факторах, потому что часто именно соотношение значимости НДЯ и ДЯ определяет модель мультилингвального образования в данном обществе.

Из четырех моделей, приведенных на рис. 1, две, как кажется, поощряют *языковой сдвиг* (снижение уровня владения, замедление развития, постепенный выход из употребления первого языка (Я1), приобретённого с рождения и переход на второй язык (Я2)).

НДЯ используется как язык преподавания

НДЯ используется как язык преподавания	
ЯЗЫКОВОЙ СДВИГ ТИП Б	СОХРАНЕНИЕ ЯЗЫКА
ТИП Б	ТИП Б
Переходные билингвальные пр-мы	Канадское погружение
Соединительные программы	Пр-мы сохранения языка Программы поощрения Программы выдержки времени
ЯЗЫКОВОЙ СДВИГ	СОХРАНЕНИЕ ЯЗЫКА
ТИП А	ТИП А
Программы развивающие понимание культуры	Программы современных языков
ДЯ интенсивные программы для	Программы

Программы частичного погружения
культурного наследства

Программы языка как
культурного наследства

НДЯ не используется как язык преподавания

Таб. 1

Модели для контекстов доминантных языков

Два других типа могут обеспечить *сохранение первого языка* хотя бы на уровне его использования в некоторых областях, хотя Я2 может быть необходим для непосредственного общения в других областях. Приведенные определения языкового сдвига и сохранения описывают процесс с точки зрения индивидуума. Большинство же определений сдвига и сохранения языка сфокусировано на общих моделях использования языка в ситуациях с недоминантными группами (НДГ) (Hamers & Blanc, 1989: 175-79; Paulston, 1985: 7-15).

Рассмотрим все четыре модели рис. 6.1:

- (1) *Языковой сдвиг. Тип А:* НДЯ не является целевым языком и не используется для обучения.
- (2) *Языковой сдвиг. Тип Б:* НДЯ не является целевым языком, но используется для обучения.
- (3) *Сохранение языка. Тип А:* НДЯ является целевым языком, но не используется для обучения.
- (4) *Сохранение языка. Тип Б:* НДЯ является целевым языком и используется для обучения.

Языковой сдвиг тип А (целевой язык – средство обучения) Есть несколько примеров этого типа:

Программы погружение: НДЯ полностью игнорируется, а носители НДЯ предоставлены самим себе и могут либо утонуть, либо научиться плавать в ситуации, когда преподавание всех предметов ведется на ДЯ (Cummins,

1984: 75; Hamers & Blanc, 1989: 189). Поскольку носители НДЯ чувствуют себя неуютно в таких условиях, они, фигурально выражаясь, идут ко дну.

Интенсивные программы ДЯ:

Ситуация немного лучше, чем при погружении. Хотя НДЯ не имеет никакого статуса и функции языка преподавания, все же, признается, что носители НДЯ испытывают трудности при усвоении академической программы, преподаваемой исключительно на ДЯ. Для них проводится интенсивное обучение доминантному языку (ДЯ), чтобы они могли усваивать другие предметы на ДЯ. Такое обучение может быть дополнением к общему учебному расписанию.

Культурно нацеленные программы: Эти примеры довольно затруднительно классифицировать. В данных программах НДЯ используется для преподавания культурных аспектов, связанных с НДЯ, поэтому сам по себе он не считается культурным приобретением. На практике изучение НДЯ носит эпизодический характер, например, разучивание песен в ходе изучения культурного наследия на НДЯ, но компетентность в нем не входит в учебные цели (См. Cummins, 1984: 75-6).

Языковой сдвиг. Тип Б (целевой язык + средство обучения). Этот тип имеет много вариантов в рамках одной модели:

Переходные билингвальные программы: НДЯ используется в качестве средства обучения для всех или нескольких школьных предметов, чтобы помочь носителям НДЯ перейти на изучение всех предметов исключительно с помощью ДЯ. Термин *переходный* подчеркивает разницу между НДЯ, употребляемым дома и ДЯ, применяемым в школе. Эту разницу и должен преодолеть переходный билингвизм (Cummins, 1984: 75; Hamers & Blanc, 1989: 189).

Соединительные программы: Это вариант переходной билингвальной программы, который предназначен для преодоления разрыва между различными образовательными уровнями. В некоторых странах в начальной и средней, средней и выпускной школах языки преподавания не одни и те же.

Поэтому есть необходимость осуществлять переход от уровня к уровню. В переходном курсе большинство учителей используют сочетание НДЯ и ДЯ, имея конечной целью создать максимально благоприятные условия для продолжения обучения на ДЯ. Для этого учебные материалы могут быть написаны на ДЯ (обычно для высших уровней образования). Переходные (соединительные) курсы, ввиду повышенной интенсивности, длятся от нескольких недель до нескольких месяцев, в то время как переходные билингвальные программы длятся несколько лет.

Сохранение языка. Тип А (целевой язык – среда обучения).

Примерами этого типа являются:

Программы языка как культурного наследия: НДЯ признаны и самооценны (Cummins, 1984: 76), но изучаются внеклассным методом, как сверхурочная деятельность или часть общественной программы (например, по выходным дням). Само название программы (наследие) означает, что носители НДЯ изучают свой этнический язык, как часть родной культуры, а не потому, что в нем есть какая-то общественная необходимость. Так, китайские дети в Торонто вовлечены в культурную программу по изучению китайского языка как части культурного наследия (и, возможно, для общения с родителями).

Программы иностранного языка: Вузовская программа иностранного языка имеет совершенно иные задачи. Возможна ситуация, когда китайцы, урожденные американцы, вместе с другими англоговорящими американцами, на факультете азиатских языков изучают китайский язык для утверждения своей этнической принадлежности. Эти программы не преследуют цели сохранения языка как части культуры. Подобная ситуация имеет место, когда американцы немецкого или итальянского происхождения изучают соответственно немецкий или итальянский язык как иностранный. Хотя языки НДГ могут не иметь политического значения в данном районе, некоторые из них могут являться ДЯ в международном сообществе.

Сохранение языка. Тип Б (+целевой язык +средство обучения).

Четыре примера программ такого типа:

Программы поощрения языка: НДЯ используется в качестве языка обучения, ДЯ преподается как предмет (Cummins, 1984: 76-77). В программах этого типа преподавание ДЯ не отличается от преподавания современных языков, за исключением того, что целевой язык является не вторым, а доминантным языком.

Программы защиты языков: В этой модели можно получить полное образование, включая и высшее, на НДЯ; изучение ДЯ – по желанию. Например, в Китае языковая политика поощряет сохранение языка и культуры меньшинств (Ramsey, 1987: 159). Некоторые языки, имеющие письменность, например, монгольский в некоторых районах Китая можно использовать для преподавания некоторых дисциплин даже в высших учебных заведениях (Ma et al., 1985: 119).

Канадское погружение: Это классический образец погружения, в котором носители ДЯ погружаются в среду НДЯ для его изучения. Так, англоговорящие дети приобретают навыки владения французским языком, изучая академическую программу на французском языке (Cummins, 1984: 77; Genesee, 1987; см. также Genesee, глава 11). В данном случае формально французский язык не выступает как НДЯ, поскольку является одним из двух официальных языков Канады и имеет высокий культурный статус (чем, частично, объясняется успех канадских программ погружения) (Navarro, 1985: 294). С другой стороны, французский язык вне Квебека имеет малое влияние на политику и экономику, и, поэтому, практически, является НДЯ. Строго говоря, погружная программа французского языка для англоговорящих детей, принадлежащих к доминантной группе, не является, в прямом смысле программой сохранения языка, поскольку французский не является их этническим языком. Однако, тот факт, что они изучают французский язык, позволяет поддерживать его статус и способствует сохранению этого языка для франкоговорящей части общества.

Программы одновременного изучения языков: Как НДЯ, так и ДЯ

используются для преподавания различных предметов. Таким образом, студенты одновременно подвергаются воздействию обоих языков (Goh, 1978: 2-2). Например, общественные науки и культурные аспекты изучаются на НДЯ, а математика и другие естественные науки – на ДЯ. Это можно рассматривать и как вариант погружения в ДЯ, и как программу поощрения, принимая во внимание использование НДЯ. Иногда, этот тип модели можно классифицировать, как переходную билингвальную программу, если употребление НДЯ постепенно снижается, уступая место ДЯ, вплоть до полного перехода преподавания на ДЯ.

Хотя типология вышеописанных моделей в некоторых чертах сходна с моделями обучения детей национальных меньшинств, описанных Камминсом (Cummins, 1984: 76), она имеет пять четко выраженных отличий:

- (1) В то время как Камминс использует обозначения языков в виде Я1 и Я2, мы применяем обозначения НДЯ и ДЯ, чтобы явно подчеркнуть политический и социальный статус языков.
- (2) В нашем понимании функция НДЯ, как средства приобретения знаний, приложима к более широкому спектру ситуаций, чем функция *перехода* Камминса, которая сводится к использованию родного языка в качестве начального средства обучения, призванного служить мостом между домашним и школьным языками.
- (3) Наши факторы влияния рассматриваются как непрерывные величины, которые можно трактовать в терминах *больше/меньше*, а не просто в их наличии или отсутствии: *есть (+), нет (-)*.
- (4) Мы включили в нашу схему такие программы, как защита языка и изучение языка как иностранного, чтобы сравнить их с другими схемами, употребляемыми для обучения недоминантных этнических групп.
- (5) Из нашей классификации видно, какая политика способствует *языковому сдвигу*, а какая – *сохранению языка*.

ОТ БИЛИНГВАЛЬНОГО К МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Вышеописанные программы, обычно применяются в рамках билингвизма, но они могут использоваться в разных комбинациях и для языковых нужд в условиях многоязычия. Поскольку мультилингвальное образование по определению требует для преподавания более двух языков, а его главной целью является сохранение языка, это означает, что только модель сохранения языка типа Б имеет смысл. На практике другие модели также могут играть определенную роль на различных этапах мультилингвальной программы. Запущенная мультилингвальная программа может развиваться по разным сценариям. Опишем четыре возможных сценария:

Scenario 1: Мультилингвальная программа, имеющая цель распространения билингвизма у носителей НДЯ, в то время как носители ДЯ могут оставаться монолингвами. Это имеет место, когда в многоязычном обществе доминирует исключительно большая группа, язык которой используется в межнациональном общении. Учебные программы для меньшинств допускают в течение некоторого времени преподавание нескольких предметов на НДЯ. Преподавание для носителей ДЯ проводится только на ДЯ.

Scenario 2: Мультилингвальная программа, имеющая целью билингвизм как у носителей НДЯ, так и ДЯ. Сценарий имеет место, например, в бывших колониях, где ДЯ не является национальным языком, но служит средством коммуникации в политике и экономике.

Scenario 3: Мультилингвальная программа с целью многоязычия у носителей НДЯ и ДЯ. Два ДЯ используются в качестве языков преподавания, и один или несколько НДЯ изучаются как предмет для носителей НДЯ, но не используются для изучения других предметов. Для этого можно привлечь *программу одновременного изучения языков (LET)* и *программу изучения языка как культурного наследия* (недавно

переименованную в *международную языковую*).

Scenario 4: Обучение для всех мультилингвальное. Для преподавания используется более двух языков. Целью является знание более чем двух языков, хотя уровень владения ими может быть различным.

Приведенный выше перечень сценариев только поверхностно отражает многообразие реальных языковых условий. Для строгих последователей мультилингвального образования только сценарий № 4 является настоящей его формой. Но в реальной жизни сценарий № 4 может быть только конечной формой, переход к которой на ранних стадиях происходит через другие сценарии. Вместе с непрерывным спектром мультилингвализма существует непрерывный спектр мультилингвального образования.

Мы попытались разделить типы мультилингвальных моделей не для того, чтобы определить «лучшую» или «худшую» модель, а для выяснения сущности учительской подготовки для работы в рамках этих моделей. Теперь мы хотим явно обозначить факторы, обеспечивающие насущные языковые нужды на местах. Это факторы двух уровней:

- (1) Основные компетенции учителя, требуемые данной моделью.
- (2) Рабочие модели, обеспечивающие развитие этих компетенций у учителей.

КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прежде чем обсуждать специальные компетенции учителя, требуемые для мультилингвального образования, рассмотрим основные навыки и знания, требуемые от всех педагогов безотносительно к мультилингвальному обучению. В течение последних десятилетий от учителей ожидают постоянного повышения компетентности, частично имея в виду достижения педагогической науки, но, в основном, ввиду изменения взгляда на преподавание, которое теперь рассматривается как профессия, а не просто ремесло. Еще совсем недавно от учителей требовались два

основных качества: хорошее знание предмета и понимание эффективных способов его преподавания. «Как преподавать» включает в себя все: от составления учебной программы до разработки отдельных уроков и различных видов учебной деятельности. В последние два-три десятилетия в ответ на запросы образовательной философии изучения языка с помощью программы, прибавился третий компонент обучения – эффективные коммуникативные навыки. Несмотря на современную дешевизну и доступность изготовления учебных материалов, желательно также, чтобы учителя были способны экспериментировать в разработке своих собственных учебных материалов. Развитие методов оценки знаний учащихся, а также необходимость вести учёт достижений в области образования добавили дополнительные требования в число необходимых знаний и умений учителя: знакомство с инструментами оценки и способность налаживать связи школы с обществом. Развитие информационных технологий требует от учителя знакомства с различными техническими средствами обучения. Наконец, все убыстряющаяся смена образовательной обстановки и тенденция к обучению в течение всей жизни является мотивом для преподавателей стремиться к профессиональному росту на протяжении всей карьеры.

Подводя итоги, дадим определение идеального учителя 21 века:

- (1) Знание предмета.
- (2) Способность использовать различные педагогические приемы.
- (3) Коммуникативная эффективность.
- (4) Способность разрабатывать учебные материалы.
- (5) Способность разрабатывать и применять инструменты оценки.
- (6) Способность устанавливать и поддерживать общественные связи.
- (7) Компетентность в использовании технических средств обучения.
- (8) Мотивация и способность к постоянному профессиональному росту.

Более подробный список может включать такие свойства как: чуткое отношение к студентам, глубокое понимание педагогической психологии, навыки администрирования и т.д. Справедливо ли ожидать от учителя так

много? В ответ на это можно сказать, что подобные требования выдвигаются и в других профессиональных областях (подходящим примером будет профессия няни). В какой-то степени это мир вокруг нас и общество, которому служат учителя, стали такими сложными, что это отразилось на программах подготовки учителей (Lange, 1990; Nunan, 1989: 144). Заметим, что обратное тоже верно. Хотя мир вокруг нас становится сложнее (особенно в городах), есть регионы с относительно простой жизнью, где бессмысленно предъявлять повышенные требования к учителю. Если в сельской местности из всех технических средств обучения в наличии только мел и доска, то какой смысл в компьютерной подготовке учителя? Поэтому при составлении списка умений и навыков учителя необходимо принимать во внимание местные условия.

Перечень компетенций часто является важным элементом в программе билингвальной подготовки и сертификации учителей. Даже два десятилетия тому назад Центр Прикладной Лингвистики (1974) уже имел список компетенций для билингвизма, который можно адаптировать для мультилингвальной подготовки учителей. Приведем этот список (адаптация к целям многоязычия выделена курсивом):

- (1) Профессиональное владение как целевым языком (*языками*), так и родным языком (*языками*) учащегося.
- (2) Знание основ лингвистики и билингвизма (*мультилингвизма*).
- (3) Понимание ценности национальной культуры ученика (*культур ученика*) и способность соответствующим образом реагировать на различия в поведении студентов в межкультурных (*мультикультурных*) обстоятельствах.
- (4) Компетентность в применении различных методов преподавания, включая их сочетания.
- (5) Умение применять и адаптировать учебную программу, а также разрабатывать учебные материалы.
- (6) Умение создавать процедуры оценки и проверки учащегося и себя

самого.

(7) Навыки успешного поддержания общественных связей.

(8) Демонстрация умения управлять процессом обучения.

Более поздний список компонентов программы подготовки учителей похож на предыдущий. Приводим в качестве примера список Ланга (Lange, 1990: 248-9), из которого взят этот список (курсивом указывается адаптация к требованиям мультилингвального образования).

(1) Знание второго языка (*одного или более НДЯ*).

(2) Компетентность в использовании методов преподавания целевого языка (*целевых языков*).

(3) Практическое приложение знаний в условиях преподавания предмета.

(4) Умение сочетать искусство и ремесло преподавания.

(5) Оценка результатов преподавания.

Оба списка имеют много других деталей. Мы просто перечислили основные элементы. Поэлементное сравнение выявляет еще большее сходство, несмотря на различие в формулировке. Читатель должен понимать, что оба списка включают элементы, которые, на первый взгляд, не имеют отношения к мультилингвальному образованию. Это происходит из-за того, что в течение многих десятилетий подготовка преподавателей мультилингвальных программ являлась частью более общей программы педагогического образования и билингвальная/мультилингвальная компетентность рассматривалась просто как один из навыков.

Другой тип требований к учителям принадлежит Холтону (Houlton, 1986). Этот перечень заслуживает внимания по двум причинам:

(1) Он сфокусирован на компетенциях, относящихся к языку.

(2) Он уточняет компетенции, соответствующие различным фазам обучения и ситуациям.

Приведем этот перечень, имея в виду требования мультилингвального образования:

(1) *преподавание для детей дошкольного возраста:*

Использование родного языка (домашний диалект) для перехода от домашнего к школьному образованию и как средство преподавания в рамках учебной программы.

Использование языка общины/стандартного языка для обозначения предметов и повседневных нужд письменного общения.

(2) *Преподавание для школьников младшего возраста:*

Использование родного языка для преподавания и внутриклассного общения.

Использование языка общины/стандартного языка для развития грамматических навыков.

(3) *Преподавание для учащихся средней школы:*

Использование языка общины/стандартного языка и литературы для подготовки студентов к выпускным экзаменам.

Использование родного языка для внутриклассного общения.

(4) *Требование ко всем учителям:*

Понимание лингвистических различий и стратегий их применения в учебном процессе.

(5) *Требования к внештатным учителям:*

Использование родного языка (домашнего диалекта) как средства преподавания и внутриклассного общения.

Тренировка грамматических навыков на языке общины/стандартном языке.

Изучение языка общины/стандартного языка и литературы на экзаменационном уровне (Houlton, 1986: 11-12).

Термины Холтона *родной язык (домашний диалект)* и *официальный/стандартный язык* соответствуют нашим терминам НДЯ и ДЯ применительно к мультилингвальному образованию. Как мы видим, в списке перечислены языковые компетентности, которые соответствуют образовательным уровням, но нет явного различия в предъявляемых требованиях к подготовке учителей относительно разных моделей

мультилингвального образования.

Оглядываясь назад на рассмотренные выше перечни компетентностей педагогического образования в условиях ДЯ, можно дополнить их, введя классификацию учительской компетентности относительно роли и статуса НДЯ в образовании. Навыки и умения, в отношении места НДЯ в образовании, нам видятся следующими:

- (1) Уровень владения НДЯ в зависимости от того, является ли он целевым языком и/или используется как средство обучения.
- (2) Готовность и способность учителя оценить культуру носителей НДЯ (см. также Вугат, глава 5 этой книги).
- (3) Именно этими основными аспектами отличается подготовка учителей для мультилингвального обучения от общей подготовки учителей, не включающей мультилингвальный аспект.

В дополнение к этим ключевым аспектам упомянем о других полезных навыках:

- (3) Профессиональное владение ДЯ, если он изучается как целевой.
- (4) Знание основ методики языкового преподавания.
- (5) Другие компетентности, ожидаемые от учителя 21 века, описанные выше.

Перейдем к обсуждению двух важнейших навыков, необходимых учителю в условиях ДЯ. Как различаются типы моделей (рис. 6.1) в отношении требований к компетентности в НДЯ и культуре носителей НДЯ? В качестве иллюстрации возьмем билингвальную программу с одним ДЯ и одним НДЯ в качестве целевых языков. Из таблицы 6.1 ясно видно, что различные образовательные модели требуют и разной подготовки учителя.

Тип политики	Образовательная модель	Компетентность в НДЯ	Знание НДЯ культуры
--------------	------------------------	----------------------	---------------------

Языковой сдвиг	Погружение	не требуется	не требуется
	Интенсивный курс НДЯ	желательна	желательно
	Сохранение культуры	желательна	требуется
	Соединительный курс	желательна	желательно
	Переходный билингвизм-	требуется для начального-	желательно

уровня

сохранение языка	как наследия	треб. Только для уроков по НДЯ
	иностраннй/совре- менный язык	треб. Только для уроков по НДЯ
	канадское погружени	треб. Для преподавания предметов на НДЯ
	частичное погружение	треб. Для преподавания предметов на НДЯ
	покровительство	треб. Для всех предметов за исключением ДЯ
	защита языка	треб. Для всех предметов

Таб. 1

Если ареал НДЯ недостаточно велик, то наибольшей трудностью для любого вида поддерживающих программ (программ сохранения) будет найти и профессионально подготовить учителей для преподавания НДЯ. Чем большее количество предметов планируется излагать на НДЯ, тем серьезнее проблема. Когда в число целевых входит более одного НДЯ, проблема вырастает в геометрической прогрессии. Не удивительно, что некоторые многоязычные сообщества склоняются в пользу программ изучения языка как культурного наследия, чем к полноценным программам сохранения языка. В качестве компромисса также выбирают адаптированные варианты программ развития национальной идентичности, как не требующие от учителя максимальной компетентности. Настоящие мультилингвальные программы весьма критичны в отношении преподавательской компетентности. Осуществление мультилингвальной программы может быть легче достигнуто, если ему предшествует наличие определенного профессионального уровня мультилингвизма и его использования в повседневном общении. Если же этого нет, то для того, чтобы мультилингвальная программа работала хорошо, главным фокусом учительской подготовки будет являться компетентность в НДЯ или в некоторых его разделах.

Что касается ДЯ, который не является первым языком учителя (ситуация в колониальных и постколониальных странах), то тут также имеются проблемы, касающиеся компетентности в ДЯ. Например, в Гонконге применение английского языка в качестве языка обучения стало превращаться во всё более ощутимую проблему из-за недостаточного владения учителями английским языком. Тем не менее, китайские родители предпочитают для своих детей образование на английском языке, как залог успешной карьеры и международных возможностей (Lam, 1994).

Из вышесказанного ясно, что учительская компетентность в целевых языках должна быть главным фактором в программах подготовки педагога в условиях ДЯ. В случае отсутствия ареала широкого использования целевого языка, разработчики программ учительской подготовки могут рассмотреть возможности, приведенные в таблице 6.1, рассчитанные на повышение компетентности в ДЯ. Возможно, понадобится включение в программу подготовки учителей дополнительного интенсивного языкового курса. То же касается и мультилингвальной подготовки (см. также Met, глава 3; Byram, глава 5 в этом томе).

РАБОЧИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

Определив две ключевых компетенции, необходимых для подготовки учителя для работы в условиях доминантного языка (ДЯ), рассмотрим рабочие модели по развитию этих и других качеств, которые часто включаются как составные части в образовательные педагогические программы. Однако присутствие этих компонентов в программе еще не гарантирует их приобретения. Поэтому полезно оценить различные действующие модели обучения, с тем чтобы выяснить, какая из них больше способствует развитию желаемых качеств у будущих учителей.

Длительное время популярной была модель учителя-ремесленника (Wallace, 1991: 6), в которой учитель рассматривался как подмастерье, постигающий ремесло под руководством опытного наставника. Программы,

с помощью которых приобретались необходимые навыки, назывались программы *подготовки учителей*. Отличительной чертой этих программ была процедура сертификации выпускников государственными органами. Если курс завершался успешно, учитель получал Статус Квалифицированного Учителя (СКУ). Во многих странах педагоги без СКУ не допускаются к преподаванию, а если и допускаются, то на менее выгодных условиях. Похожа, но не идентична, *модель прикладной науки* (Wallace, 1991: 9), в которой подготовка учителя рассматривается как сумма знаний точно так же, как знаний в области инженерных или фундаментальных наук. Данная модель (даже для учителей с СКУ) предполагает прохождение курсов повышения квалификации без отрыва от производства (*in-service courses*), чтобы не отставать от новейших достижений науки. *In-service courses* следует отличать от программ *pre-service* – курсов повышения квалификации перед началом профессиональной деятельности.

Модели *подмастерье, прикладная наук* или термины *учительская подготовка* (*in-service, pre-service*), *сертификация* (получение СКУ), отражают государственные (внешние) требования и стандарты, предъявляемые к отдельному учителю.

Модель, в которой используются внутренние ресурсы учителя (новичка или опытного ветерана), называется *reflective model* (самооценочная) (Wallace, 1991: 15). В этой модели учитель синтезирует свой предыдущий опыт и новые знания, проверяет их на практике, подвергает оценке, чтобы постоянно повышать свою профессиональную компетентность. Данная модель особенно полезна для переподготовки учителей без отрыва от работы (*in-service teacher retraining*). Имея в виду дальнейшее развитие данной модели, термин *образование учителя* предпочтительнее термина *подготовка учителя*.

Самооценочная модель нашла свое отражение в жанре *учебного исследования педагогической деятельности* (Nunan, 1990), к которому даже

опытный педагог может прибегать время от времени. Отметим еще один вариант *самооценочной модели*, а именно, *модель профессионального роста* (Nunan, 1989), основанную на философии постоянного профессионального совершенствования, согласно которой, даже опытный учитель, ставит своей целью непрерывный рост своей квалификации, используя все доступные ему способы: наблюдения за студентами в процессе занятий, оценка коллег, самооценка, прикладное научное исследование и т.д. Другими словами, даже получив сертификат, ответственный профессионал должен, в той или иной форме, продолжать самообразование. В этом учителю могут помочь учебные заведения, создавая необходимые условия в виде различных курсов повышения квалификации и других способов обеспечения профессионального роста. Однако следует соблюдать осторожность в привлечении официального образования, чтобы дело не ограничивалось спущенными сверху заданиями, в то время как инициатива должна исходить от учителей.

Учительские образовательные программы должны прививать исследовательские навыки, направленные на совершенствование педагогической деятельности. Программа подготовки учителя, основанная на модели профессионального роста, имеет следующие особенности (Nunan, 1989: 148-9):(1) *Модели, основанные на школьной деятельности*: Поскольку учителя работают в коллективе, то чем раньше учитель войдет в контакт с коллективом, тем лучше. Следовательно, программа обучения должна предусматривать взаимодействие со школьным коллективом.

(2) *Экспериментальные*: Не ограничиваясь одним только усвоением теории и практики преподавания, учителя должны развивать свой собственный взгляд на теорию и практику школьной работы путем наблюдения, осмысления и проверки в условиях реального процесса обучения.

(3) *Основные*: В первую очередь необходимо обеспечить возможность заниматься конкретными проблемами учебного процесса, а не беспочвенным теоретизированием, не имеющим под собой реального основания.

(4) *Развивающие*: Преподавание – сложная профессия и учителя находятся на разных уровнях компетентности. Необходимо учитывать эти различия в программах профессионального роста.

(5) *Поощряющие*: Образовательные учительские программы должны стимулировать самосовершенствование учителя на протяжении всей карьеры.

Несмотря на то, что модель профессионального роста, представленная выше является самой широко обсуждаемой моделью в литературе, все другие более ранние модели все еще используются для подготовки учителей на разных образовательных уровнях в некоторых странах. Вполне возможно использование программ *ученичества* (подмастерье) и *прикладных наук* для дослужебной подготовки, программ *самооценки* для повышения профессионального уровня без отрыва от работы, и программ *профессионального роста* для переподготовки учителей без отрыва от работы. В то же время, каждый руководитель образовательной учительской программы, может сам определять степень адаптации и объем выбранных моделей. Это возможно из-за преемственности последовательно разрабатываемых программ, не исключаящих одна другую. Поэтому мало смысла в определении, какая программа «лучше», а какая «хуже». Все программы можно использовать, исходя из конкретной образовательной ситуации и конкретных нужд для разных уровней развития компетенций учителя. Так, программа *подмастерье* больше подходит для приобретения базовых навыков практического преподавания, модель *самооценки*, вероятно, необходима для повышения культурной восприимчивости, а модель *профессионального роста* определенно желательна для мотивации дальнейшего обучения.

Возвращаясь к обсуждению ситуации с доминантным языком, необходимо решить вопрос о выборе моделей или их комбинации для реализации учебных программ. Какими параметрами следует руководствоваться при выборе и адаптации модели? Какие программы более

всего подходят для мультилингвального образования? Есть ли необходимость разграничивать дослужебную и служебную подготовку учителя?

В начале этой главы мы уже отмечали необходимость выбора модели в зависимости от конкретных обстоятельств – то, что подходит для данной страны или данного образовательного уровня, может не подходить для другой страны и другого уровня. Все, что мы можем предложить, это несколько рекомендаций, для осознанного выбора образовательной политики. При планировании образовательного процесса полезно учитывать следующие параметры:

1) *Мультилингвальная политика*: Есть ли официально провозглашённая мультилингвальная политика в данной стране? Если есть, то в чем она заключается? (см. таб. 6.1.) Согласен ли я с ней? Имею ли я возможность предложить другую политику, в случае несогласия с существующей? Как поступать при планировании языковой подготовки в случае несогласия с действующей политикой и отсутствии возможности изменить ее?

(2) *Языковая компетенция*: Какой степени компетентности в ДЯ, НДЯ и его культуры требует мультилингвальное образование от учителей (см. таб. 6.1)? Всех учителей, преподающих ДЯ или НДЯ? Только учителей ДЯ? Только учителей НДЯ? Не будет ли это сдерживающим фактором для обучающихся на курсах, учитывая, что программа должна обеспечить получение культурных знаний? Смогу ли я подобрать достаточное количество желающих участвовать в программе, учитывая её цели и задачи? Если нет, то могу ли я привлечь учителей из других стран и их адаптации к местным условиям? Нужно ли проводить предварительную проверку их языковой компетентности? Если я буду вынужден принять кандидатов с недостаточным знанием языка, насколько вероятно, учитывая ограниченность средств, довести их до необходимого уровня языковой компетентности, необходимой для реализации выбранной модели? Удастся ли мне повысить финансирование проекта? Если не удастся, то, как изменить

программу, чтобы преодолеть проблему? Предложить интенсивный курс? Будет ли у меня возможность поместить участников программы в среду изучаемого языка? Смогут ли они это сделать за свой счет? Нужен ли дать им совет, с какой области языковых знаний следует начать обучение? Нужно ли поощрять их к изучению языка сверх программы? Как добиться совместной работы учителей разных специальностей, чтобы преподаватели неязыковых предметов на своих уроках закрепляли языковые знания и наоборот? Есть ли в наличии соответствующие билингвальные и мультилингвальные глоссарии, чтобы это обеспечить?

(3) Образовательный уровень и типы учащихся:

Для какого образовательного уровня учащихся готовлю я учителей? Какая, в связи с этим, потребуется языковая компетентность преподавателей? Какой уровень общения предполагается: ученики школы или взрослая аудитория? Какие взаимоотношения учителя будут устанавливать с такого вида учащимися? Из одного или нескольких языковых районов будут поступать учащиеся? Смогу ли я найти би-/мульти-лингвальных информантов, чтобы создать условия для практических занятий по мультилингвизму?

(4) Происхождение учащихся: Откуда родом участники программы? Жили и учились ли они в мультилингвальном окружении? Вообще, занимались ли они ранее педагогической деятельностью? Если нет, то нужен ли им систематический курс теории и практики по методам и стратегиям обучения? Если у них есть опыт преподавания, то какой, большой или малый? Есть ли у них уже СКУ (статус квалифицированного учителя)? Достаточно ли у них опыта, чтобы разобраться с учебными проблемами? Какие меры я должна предпринять для того, чтобы помочь им приобрести такой опыт?

(5) Квалификация: Будет ли выдан учащемуся документ о полученной квалификации? Какой тип документа (справка о посещении курсов; сертификат или диплом)? Сколько, предположительно, времени и усилий

будут усердны учащиеся? Будет ли у них мотивация для дальнейшего самосовершенствования после окончания программы?

(6) *Отношения с коллективом*: Каково отношение коллектива, в котором учителю предстоит работать, к мультилингвизму? Какие виды поддержки ДЯ и НДЯ доступны в местных условиях? Какие проекты могут разработать в рамках образовательной программы, чтобы поощрить учителей укреплять такую поддержку?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приведенное выше обсуждение призвано проиллюстрировать всю сложность мультилингвального образования. Основная задача программ подготовки учителей – развитие способности к наблюдению и анализу своей деятельности для постоянного самосовершенствования. С этой точки зрения модель профессионального роста идеально подходит для мультилингвального образования. Преподавание в контексте мультилингвизма требует повышенной чуткости к изменению условий и большого упорства. Без этого трудно поддерживать эффективность преподавания. Как уже было сказано, не существует единой оптимальной модели на все случаи жизни. Выбор модели зависит от конкретных условий обучения. Даже, казалось бы, идеальная модель может работать в одних условиях и не работать в других. Особенности образовательной программы определяет соотношение различных факторов. Нужно осознавать, что реализация идеальных, с теоретической точки зрения, моделей происходит в мире далеком от идеального – с разными возможностями, социальными и этническими конфликтами, с изменяющимися общественно-политическими структурами. Но, если есть модели, то, по крайней мере, мы знаем к чему нам продолжать стремиться.

Библиографические ссылки

1. Byram, M., and J. Leman, eds. *Bicultural and Tricultural Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1990.
2. Cenoz, J., and F. Genesee, eds. *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1998.
3. Center for Applied Linguistics (1974) Guidelines for the Preparation and Certification of Teachers of Bilingual/Bicultural Education. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
4. Cummins, J. (1984) The minority language child. In S. Shapson and V.D'Oyley (eds) *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives* (pp. 71-92). Clevedon: Multilingual Matters.
5. Ferguson, C. (1959) Diglossia. *Word* 15, 325-40.
6. Genesee, F. (1987) *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Children*. Cambridge, MA: Newbury House.
7. Goh, K. S. and the Education Study Team (1978) Report on the Ministry of Education. Singapore: Singapore Government.
8. Gonzalez, V. *Cognition, Culture and Language in Bilingual Children*. Bethesda, MD: Austin and Winfield, 1996.
9. Hamers, J. F. and Blanc, M. H. A. (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Hoffmann, C. "Towards a Description of Trilingual Competence." *The International Journal of Bilingualism* 5 (2001):1-17.
11. Houlton, D. (1986) *Teacher Education in a Multilingual Context*. Nottingham: University of Nottingham School of Education.
12. Lam, A. (1994) Language education in Hong Kong and Singapore: A comparative study of the role of English. In T. Kandiah and J. Kwan-Terry (eds) *English and Language Planning: A Southeast Asian Contribution* (pp. 182-96). Singapore: Times Academic Press for the Centre for Advanced Studies, National University of Singapore.

13. Lange, D. L. (1990) A blueprint for a teacher development program. In J.C. Richards and D. Nunan (eds) *Second Language Teacher Education* (pp. 245-68). Cambridge: Cambridge University Press.
14. Ma, N. and Su, J. (1988) *China's Minority Nationalities* (R. Ma, S. Zhang, H. Liu and G. Wang, trans). Beijing: China Nationalities Photographic Art Publishing House.
15. Ma, Y. and editorial panel (1985) *Questions and Answers about China's Minority Nationalities*. Beijing: New World Press.
16. Met, M. "Why Language Learning Matters." *Educational Leadership* 59, no. 2 (2001):36–41.
17. Navarro, R. A. (1985) The problems of language, education, and society: Who decides. In E.E. Garcia and R.V. Padilla (eds) *Advances in Bilingual Education Research* (pp. 289-313). Tuscon: The University of Arizona Press.
18. Nunan, D. (1989) Second-language teacher education: Present trends and future prospects. In C.N. Candlin and T.F. McNamara (eds) *Language, Learning and Community* (pp. 143-54). Sydney: NCELTR.
19. Nunan, D. (1990) Action research in the language classroom. In J.C. Richards and D. Nunan (eds) *Second Language Teacher Education* (pp. 62-81). Cambridge: Cambridge University Press.
20. Paulston, C.B. (1985, January) Linguistic consequences of ethnicity and nationalism in multilingual settings. Paper presented at the Conference on the Educational Policies and the Minority Social Groups Experts' Meeting organised by CERI/OECD at OECD Headquarters.
21. Ramsey, S. R. (1987) *The Languages of China*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
22. Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

НАША ІСТОРІЯ

Трејсі Токухама-Еспіноза

ВСТУП

У цьому розділі проаналізовано родинну історію, у якій згадано п'ять країн, чотири мови, дві національності та один дім. Я хочу почати розповідь про країни, у яких ми жили, які дуже вплинули на наші мови. Далі ми розглянемо поєднання наших родинних мов, прокоментуємо їх вплив на моделі поведінки моїх дітей. Я хочу поділитися деякими кумедними історіями про виховання моїх власних дітей, а також ми подивимося як двонаціональність вплинула на наші мовні досвіди. Ми закінчимо цей розділ, розглянувши нашу мультилінгвальну сім'ю та проаналізувавши, як ми впливали одне на одного, щоб досягти успіху в опануванні мовами. Мета розділу: ознайомити людей з інформацією, дослідженнями, гіпотезами та літературою з аналізованої проблеми. Наша історія не є досконалою, але вона надихає. Я сподіваюся, що фінальна частина дасть батькам і вчителям правильний поштовх до мультилінгвального способу життя, якщо це їх вибір.

П'ЯТЬ КРАЇН

ЯПОНІЯ

Після одруження через роботу мого чоловіка-дипломата ми були змушені переїхати до Токіо (у Японії ми жили протягом трьох років). Я працювала в міжнародній школі, у якій навчалися діти з вісімдесяти дев'яти різних країн. Це був чудовий мультилінгвальний досвід, який відкрив мені очі на розмаїтість світових культур і став поштовхом до створення власної міцної родини. Я спостерігала за неймовірно успішними учнями, котрі проклали свій шлях у школі в підлітковому віці. Одні були напів'японцями чи напівнімцями, інші – зі Шрі-Ланки, але половину свого життя прожили в Японії, а треті були зі змішаних французьких, філіппінських і корейських шлюбів; а також там було багато й інших

екзотичних поєднань з усього світу. Я відкрито захоплююся їхнім ставленням до нових культур і мов, які їх супроводжують. Здебільшого, це були дуже успішні учні, що виявилися емоційно стійкими, мали сильне почуття громадянського обов'язку, які були дуже відкритими та оптимістичними щодо свого майбутнього. Хоч я також зустрічала учнів, які не змогли адаптуватися до нового оточення. Спостерігаючи як деякі учні досягають успіху, тоді як іншим надзвичайно важко йти до своєї мети, я була дуже зацікавлена цією проблемою. Як класний керівник у старших класах, я намагалася дати цим учням знання та любов і дізналася, що сприяє успіху та через що трапляються невдачі. Деякі речі стали мені цілком зрозумілими, коли я дізнавалася більше про моїх учнів та їхні родини. Наприклад, учениця, яка у свої чотирнадцять років змінила тринадцять місць проживання, незважаючи ні на що, була однією з найстабільніших дітей, яких я знала. Вона змогла влитися в нашу шкільну систему з легкістю, швидко знайшла друзів і, коли її сім'я переїжджала до їх нового місця, вона влаштовувала прощальну вечірку, посміхалась і залишалася задоволеною отриманим досвідом. З іншого боку, була ще одна учениця, напівтайка, напів'японка. Переїзд до Токіо був її першою подорожжю за кордон, і це було справжнє емоційне потрясіння. Її батько приходив і йшов, і вона ніколи не знала напевно, чи буде він вранці, коли вона прокинеться. Іноді його не було місяцями, іноді він залишався вдома надовго, але вона ніколи не знала, коли він буде поряд. Мені пощастило отримати блискучу практику підвищення кваліфікації в тій школі, де було стільки ж історій, скільки й учнів, що дало мені певні педагогічні навички, я могла допомагати різним учням, а також планувати життя моєї власної родини.

Покійний Девід Поллок був одним із перших дослідників «дітей третьої культури», дітей, які більшу частину свого життя виховуються в іноземній культурі. У випадку зазначеному раніше, учень був тайцем і японцем за паспортом та відвідував міжнародну школу з британським керівництвом. Поллок каже, що після сорока років вивчення дітей третьої

культури, він зрозумів, що лише одна змінна дійсно впливає на те, чи будуть діти успішними у своєму житті, – це стабільність повної сім'ї. Він з'ясував, що немає значення скільки разів дитина переїжджає (один або сто), які країни при цьому є для неї рідними, які мови необхідно вивчати чи який економічний статус її родини. Що насправді впливає на її емоційну стабільність та успіхи в навчанні більше, ніж будь-який інший чинник, – це знання того, яке місце вона займає в родині («Я – старша сестра»; «Я – перший син»), ким є їх мама і тато («Мій батько – садівник / топ-менеджер / вчитель»; «Моя мама – посол / маркетолог / перекладач»), і, найважливіше, – на що вони можуть розраховувати від батьків («Мама завжди допомагає мені з домашньою роботою після школи»; «Тато проводить кожні вихідні зі мною»). Виявляється, що не має значення те, чи буде мати з дитиною кожного дня після школи або кожні півроку; має значення лише те, що дитина знає, на що розраховувати. Це було корисним уроком для мене до того, як у нас з чоловіком з'явилися власні діти.

Токіо було особливим місцем особисто для мене, оскільки я напів'японка. Ця країна відкрила мені очі на мій власний внутрішній світ. Незважаючи на те, що я була студенткою за обміном і навчалася у вищій школі та університеті, життя й робота там (коли я ходила на місцеві ринки та великі універмаги, до перукаря, у метро, їздила на велосипеді на роботу тощо), а особливо мовна практика, були надзвичайно корисними. Мій чоловік провів тут рік до нашого шлюбу, вивчаючи японську мову та культуру, за грантом японського уряду. Досить іронічно, що хоч я й мала більше стосунку до японської національності, він усе ж глибше поринув у культуру, історію та норми, ніж я.

Я отримала важливі знання щодо концепції мови впродовж цих років. Хоч японська вважається однією з найскладніших мов світу, ми побачили як змінюються підходи до вивчення мови у світі з точки зору можливого опанування мови. Це означає, що мій рівень емоційної віддачі змусив мене ігнорувати той факт, що ця мова складна, та замість цього я дотримувалася

думки, що кожне нове слово, яке я вивчила, має бути пов'язане з моєю спадщиною; це захоплююче вважати, що кожний *кандзі* несе в собі частину історії. Завдяки цьому досвіду я стала твердо вірити, деякі чинники можуть мати великий вплив на успіх в опануванні мов, безумовно, залежно від індивідуальності. У цьому випадку моя особиста мотивація та можливість практикуватися кожного дня в автентичних контекстах допомогли мені вивчити японську. З іншого боку, мій чоловік скористався перевагою своєї природньої схильності до мов. Усі важливі чинники можуть мати вплив, безперечно, залежно від особистості та ситуації, вони по-різному можуть впливати на різних людей у різних ситуаціях. Наприклад, коли ми поїхали з Японії до Еквадору, то зіштовхнулися з випробуванням другою мовою. Ми приїхали в Японію як молодята, але поїхали як майбутні батьки.

ЕКВАДОР

Наталі, моя дочка, була «зроблена в Японії». Я була на п'ятому місяці вагітності, коли ми приїхали до Еквадору, на батьківщину мого чоловіка. До того часу я чітко вирішила, що буду виховувати дитину, яка буде знати й англійську, й іспанську, але мій викладацький досвід у Японії показав мені важливість поступової інтеграції учнів в інші культури, потрібно цінувати те, що ці культури можуть дати для становлення дітей. Я знала, що нас знову відправлять за кордон, через особливість роботи мого чоловіка, тому ми обговорили необхідність залишити ці варіанти виховання. Ми вирішили, що я буду говорити англійською, а мій чоловік – своєю рідною іспанською. Протягом вагітності я працювала в американській школі в Кіото, рекомендуючи змінити навчальний план зі стандартного американського на програму міжнародного бакалаврату. Коли народилася Наталі, я взяла її із собою на роботу, посадивши в сумку-кенгуру попереду, дивитися на світ. Учні, а також вчителі загравали з нею, вона охала та ахала їм у відповідь, намагаючись повторити їхні іспанські звуки. Я збиралася годинами говорити з нею англійською, щоб відрегулювати «вхідну» інформацію. У цей час ми

почали подорожувати.

ШВЕЙЦАРІЯ

Ми поїхали до Женеви, Швейцарія, коли Наталі був лише рік, і залишилися на п'ять місяців у зв'язку з курсами мого чоловіка. Ми з Наталі проводили дні, прогулюючись у Женевському парку, де вона перевалювалася на своїх нестійких дитячих ніжках і гралася в піску з іншими дітьми, «говорячи» дитячою французькою. Це були дуже формуючі місяці для неї та я твердо вірю, що вплив на неї французької в цей час разом з моєю англійською та іспанською її батька був важливим у її майбутньому лінгвістичному успіху. Хоч це був лише п'ятимісячний період, ми змогли отримати користь від кожного моменту, оскільки я мала можливість бути новою мамою, яка присвячує свій час та енергію лише моїй дочці. Обсяг уваги, який я була в змозі віддати моїй дочці, дозволив забезпечити її мовне становлення як кількісно, так і якісно.

ЕКВАДОР

Коли ми повернулися до Еквадору, народилася моя друга дитина, Габріель. Він був дуже емоційною дитиною, він багато сміявся, а також часто кричав і плакав. Наталі, його старша сестра, завжди його заспокоювала, приносячи іграшки, з якими б, на її думку, він хотів гратися, співаючи йому та постійно підтримуючи розмови досконалою англійською мовою. Хоч на обличчі він демонстрував емоції, але не використовував жодного слова. Якщо він кричав, вона до нього мчала з іграшкою. Він кидав свою ложку на підлогу та захоплювався тим, як швидко вона її підійме для нього. Його перший рік був активним, і він супроводжував мене в поїздках з класом (я також клала його до сумки-кенгуру, оскільки я була неофіційним фотографом під час екскурсій Наталі). Він був частиною декількох ігрових груп і відвідував ранні програми розвитку дитини зі мною, і хоч всі навколо нас розмовляли іспанською, я розмовляла з дитиною англійською. Коли

Габріелю виповнилося тринадцять місяців, ми переїхали до Массачусеттса (на рік) для навчання. На той час його мовні навички були низькими порівняно з тим, який рівень мала його сестра на цьому етапі розвитку. Тоді я вважала, що це зумовлено різницею між дівчатами та хлопцями, але через деякий час я змінила свою думку.

СПОЛУЧЕНІ ШТАТИ АМЕРИКИ

У Кембриджі ми з моїм чоловіком розробили альтернативні плани: він міг виконувати свою ступеневу програму, а я могла брати уроки ввечері та починати досліджувати мою нову пристрасть до іноземних мов. Я продовжувала розмовляти з дітьми виключно англійською, а мій чоловік – іспанською. Але ми думали, що іспанська мова забудеться, коли ми поїхали до Кембриджу, тому що мій чоловік був єдиним, хто знав мову й одного дня його могло не бути поруч. Ми вирішили змінити нашу сімейну стратегію щодо мови, зробивши наш дім зоною іспанської мови, залишивши англійську іншій частині спільноти. З часом моє дослідження добре розвинулося, я зрозуміла, яку помилку ми зробили. У той час як мовні навички моєї доньки формувалися за нормальною моделлю розвитку за останні три роки, вона вступила до Школи Пібоді Террас, де мала чудову навчальну групу, мій син лише починав розмовляти та шукати моделі у своєму світі, моделі, які ми змінювали, підключаючи йому мови на цьому етапі. Діти починають сприймати себе через концепцію власного «Я», засновану на їх тотожності з іншими, їх взаємовідносинах зі світом і поняттями. Слова відіграють величезну роль у формуванні понять про світ. Змінюючи мови Габріелю до того, як він зрозумів мовні зв'язки (його мама і тато розмовляють англійською та іспанською та можуть переходити на будь-яку за бажанням), ми поставили його здібності, які ще перебували в стадії розвитку, у глухий кут. Звичайно, я не знала цього в той час; лише після року прогресивних досліджень ми зрозуміли нашу помилку. Цей випадок став моєю найсильнішою мотивацією для написання *Виховання мультилінгвальних*

дітей наступного року. Я сподівалася, що наші помилки допоможуть іншим уникнути такої ж проблеми в майбутньому. Мій син мав малий словниковий запас, коли ми переїхали в Кембридж і коли ми змінювали мови, звертаючись до нього, він узагалі перестав розмовляти протягом декількох місяців. Він продовжував бурмотати та сміятися, та бути щасливим, але він не використовував справжніх слів. Коли я розмовляла з ним іспанською, він дивився на мене зацікавленими очима, неначе я була дуже збентежена, а потім продовжував перебувати у своєму мовчазному світі. Чим більше я дізнавався про опанування іноземної мови та дітей, тим більше я розуміла, наше рішення змінити мови Габріелю в цей час було помилкою. Він ще не сформував міцної бази для своїх перших мов, а це означає, що будь-які ключі, які він міг отримати від його оточення, були життєво важливі для його розвитку. Ми усунули один з найбільших важелів, його основу – стояти обличчям до мови. У той час як раніше він завжди міг розраховувати на моє обличчя, розмовляючи англійською мовою та обличчя його батька, розмовляючи іспанською, раптом це було змінено. Коли я повільно прийшла до усвідомлення того, що ми створювали середовище менш ніж оптимальне для Габріеля, щоб зберегти його мови, Наталі почала змішувати англійську та іспанську, унаслідок чого з'явився акцент в іспанській мові. Я зрозуміла, що я була менш ніж лояльною до моєї прихильності говорити іспанською мовою вдома – іноді це не здавалося природним. Я також виявила, що мій американський акцент (хоч і не настільки виражений як деякі, що я чула) мав очевидні недоліки, які також впливали на її іспанську. Увесь цей час, дещо в комічно-філософський спосіб, Габріель був спокійним, здається, чекаючи поки ми все врегулюємо. У той же час, коли все це відбувалося, ми починали думати про школи для Наталі. Наше перебування в Сполучених Штатах добігало кінця та ми мали прийняти кілька рішень.

Одного разу вночі друзі з Кіто, Еквадор, подзвонили, щоб сказати, що Наталі необхідно негайно повернутися для співбесіди до дитячого садка. Вони сказали, що якщо ми не повернемося, «ми ніколи не віддамо її ні в одну

з хороших шкіл». У батьків дошкільнят буває такий цікавий панічний стан: усі ми вважаємо, що створюємо або ламаємо майбутнє наших дітей першою школою, у яку ми їх віддаємо. Хоч це може бути певною мірою і правдою, але ми не поїхали назад для співбесіди до дитячого садка; замість цього, ми зрозуміли, що маємо два варіанти: американська школа, де я викладала, або німецька школа, яку закінчив мій чоловік.

Протягом цього часу між дослідженням і навчанням я зрозуміла, що чекаю ще одну дитину. Матео, наш молодший, народився в Бостоні, та через проблеми зі здоров'ям наша сім'я залишилася в Сполучених Штатах, поки йому не виповнилося три місяці. Він був госпіталізований із менінгітом через вроджену проблему з ниркою, яка потребувала операції, що означало, що перші кілька місяців, які збігалися з випускними іспитами Крістіана в Гарварді, ці декілька місяців були важкими для всієї родини. Мати та сестра приїхали допомогти відсвяткувати другий день народження Габріеля того року, вони стали для нас справжніми рятівницями. Але Матео подолав усе, ріс здоровий та дзвінкий. Це було, коли він був міцною, галасливою трьохмісячною дитиною, саме тоді я відчула його неймовірні здібності до мов. Можливо, це сталося тому, що ми занадто піклувалися про нього, як хвору дитину? Чи ми занадто багато говорили з ним, що він став особливо чутливим до мови? Або він народився з природно високими здібностями до мов, яку підштовхнули наші експерименти? Можливо, ми ніколи не дізнаємося. Однак, він любить звуки до сьогодні – музику, розмову, звуки тварин, потягів, вітер, насправді, будь-який шум. У той самий час ми дізналися, що поїдемо назад до Женеви, у Швейцарію.

ШВЕЙЦАРІЯ

Ми повернулися до Еквадору за дев'ять місяців до переїзду в Женеву, Швейцарія. Це був початок прекрасного часу, коли всі наші діти почали своє шкільне навчання. Наталі була офіційно зарахована до німецької шкільної системи, що гарантувало їй місце, коли ми приїхали в Женеву, хоч ми мали

вибір міжнародних шкіл і місцевої швейцарської школи. Мій чоловік надав хороший аргумент на користь початку шкільного життя дітей у німецькій школі: Ми завжди могли б почати в німецькій системі, сказав він, і якщо б це не спрацювало, ми могли б перейти до міжнародної, американської або іспаномовної системи, але ми не могли б зробити цього навпаки. Німецька шкільна система приймає лише учнів до дитячого садка або до п'ятого класу, але після того, як діти були в системі, вони завжди приймаються в будь-якому куточку світу. Це було привабливо, тому що всі німецькі школи, як говорили, будуть на тій же сторінці з математики в той же день у всіх класах третього класу по всьому світові, до того ж викладання завжди високої якості (хоч це виявилось невеликим перебільшенням, узгодженість системи була привабливою, однак). Та залежно від країни, у якій дитина відвідувала міжнародну школу, могли змінюватися рівні навчання, які розрізнялися, бо не всі дотримувалися тієї ж базової системи (деякі з них були американськими, інші – британськими, деякі – міжнародного бакалаврату, інші працювали за програмою поглибленого вивчення). Тому ми вирішили дати шанс німецькій школі.

Перший день школи Наталі був складним для мене, але не для неї. Вона була дуже схвильована та готова до роботи. Я з нею ввійшла до будівлі, та коли почула піднесений німецький та французький гамір батьків і дітей, які вітали одне одного, я почала шукати відповіді на запитання: що ми взагалі тут робимо? Я ледь змогла побудувати речення як мовою школи (німецькою), так і мовою спільноти (французькою); як я коли-небудь зможу знайти друзів? Гірше того, як моя дочка виживе в цьому Вавилоні, допоки я заберу її опівдні? Огрядна швейцарсько-німецька жінка зустріла мене з недружнім обличчям, а потім продовжила, щоб пояснити мені, що моя дочка була «винятковою», бо ні мій чоловік, ні я не говорили німецькою з Наталі вдома. Вона сказала мені, що сподівається, що я планую вивчати німецьку мову, бо батьки повинні розмовляти з їхніми дітьми мовою, якою говорять у школі. На той час я саме починала працювати над книгою

Виховання мультилінгвальних дітей. Я здійснила велике дослідження та знайшла підтвердження своїм думкам у численних ґрунтовних роботах. Я впевнено дотримувалася своєї думки щодо мови, і цей досвідчений викладач не могла похитнути мої уявлення своєю порадою. Я чемно сказала їй, що продовжуватиму розмовляти зі своїми дітьми англійською, а мій чоловік – іспанською, та, можливо, ми вирішимо запросити на певний час няню, яка говоритиме німецькою, аби надамо дітям певну підтримку в школі. Викладач Наталі здивовано подивилася на мене, а потім просто хитнула головою на знак того, що я не зрозуміла, що саме вона мала на увазі. Далі промовила: «Ви можете йти. Лишіть її на мене».

Це було першого грудня. Двадцятого ж грудня, коли в школі відбувалася щорічна різдвяна вистава, викладач підбігла до мене та в захваті сказала: «Дивіться! Вона співає, Боже мій, вона співає!» Я вирішила не руйнувати її ілюзію фразою на кшталт «і папуга може співати», адже це ще не означало, що дитина розуміє, про що саме вона співає. Тим не менш, цього було достатньо для викладача, аби повірити, що людина, яка не є носієм мови, може не лише швидко увійти до німецької системи, але й вивчити та використовувати мову.

Габріель – це інша історія. Ми повернулися до стратегії, за якою передбачалося, що один з батьків говорить однією мовою, як колись у Швейцарії, та я залишилася послідовною стосовно того, щоб говорити лише англійською, щойно ми залишили Сполучені Штати. Це було полегшенням говорити з ним моїм голосом знову, і я думаю, що він відчув це також. Він складав мені компанію протягом перших шести місяців, поки йому не виповнилося три роки й він міг почати навчання в школі. Коли він пішов до німецької школи, він отримав більш теплий прийом. Його сестра проклала шлях для нього до класу, і його вчитель була молодшою, більш прогресивною жінкою, яка виростила чотирьох дітей сама в мультилінгвальному середовищі. Вона вірила в мовне обдарування й працювала дуже багато, щоб переконатися, що всі в її попередній групі

дитячого садка досягали високих результатів. Коли я сказала їй, що працюю над книгою про дітей і пропагуванням іноземної мови, вона швидко застосувала те, що я запропонувала, у своєму класі, та ми критично оцінювали її результати разом. Наприклад, у класі Габріеля було троє дітей, які говорили французькою у себе вдома як основною, двоє дітей, які говорили англійською мовою (Габріель серед них), і одна дитина, яка говорила угорською. Усі інші говорили німецькою. Учителька почала свій перший навчальний день з вітальним словом до дітей, спочатку німецькою мовою, а потім французькою, а потім англійською. Потім вона розмістила їх, щоб зробити проект. Вона попросила всіх дітей німецькою, будь ласка, встаньте й отримайте ножиці зі своїх скриньок. Більшість дітей схопилися на ноги, щоб отримати ножиці, але носії ненімецькі мови залишилися. Потім вона повторила цю команду французькою. *Буаля!* Усі франкомовні схопилися, щоб отримати ножиці. Потім вона повторила своє прохання англійською з тим, щоб єдина людина, яка залишилася, це була угорська дівчинка, зрозуміла, яке прохання спонукало до дії інших учнів. Вона також схопилася, щоб узяти ножиці. Такий своєрідний ритуал продовжувався тижнями, поки між мною та викладачем не відбулася розмова після школи. Я спитала: «Хто з учнів, хто не був носієм німецької мови, досягнув найбільшого успіху за останній семестр». Вона відповіла, що це була Урсула, дівчинка з Угорщини. «Ммм ... А чому ви так вважаєте?» – спитала я з безневинним виглядом. Після короткого роздуму вона сказала: «Я вважаю, це тому, що я не розмовляю угорською», та її очі засяяли. Чи може так бути, що «допомога» дітям у їх рідній мові зовсім не буде корисною? Коли почався наступний семестр, учитель зустріла всіх дітей у класі обіймами. Що вона вивчила? Ця вчителька хотіла створити приємну, доброзичливу мовну атмосферу. Та думка, що єдиний найкращий спосіб заспокоїти дітей – це використати їх рідну мову, була хибною. Що вона усвідомила пізніше, так це те, що вона могла створити таку саму теплу атмосферу через певні дії, але при цьому говорити німецькою, прискорюючи

цим процес вивчення німецької мови.

Коли Матео пішов до школи, він вступив, ніби вже мав місце. Його підхід напівзіпсованої, наймолодшої дитини призвів до низки проблем, але його чарівна посмішка, дугоподібні, грайливі брови, які, здавалося, натякали на загадковість, завжди залишали його чистим, тому що він звичайно казав, що йому шкода та він мав це на увазі. Матео поїхав до Швейцарії, коли йому було лише сім місяців і він жив там, поки йому не виповнилося п'ять з половиною років. Він зростав із самого початку зі своєю мамою, яка розмовляла англійською, своїм татом, який розмовляв іспанською, своїми вчителями, які розмовляли німецькою та його друзями на дитячому майданчику, які розмовляли французькою. Він не мав проблем з послідовністю; він знав, чого очікувати від кожного гравця й говорив мовою високої якості. Це було повною протилежністю непослідовностям у житті Габріеля. Тому що німецька шкільна система в Женеві починається, коли діти досягають трирічного віку, Матео мав певний час навчався у французькій системі. Він почав у яслах, коли йому було майже два і залишався, поки не розпочав вчитися в німецькій школі в три. У яслах він залишався лише кілька годин на день, але вони налаштували його на контакт з мовою на щоденній основі на відповідному до його віку рівні. Найкращою у яслах була його любляча вчителька, Люсі. Її уроки не мали нічого надзвичайного, але в неї було багато реквізиту, дерев'яних блоків і художнього обладнання. Вона була терплячою та люблячою, дала Матео глибоке захоплення мовою. Йому пощастило отримати таку саму теплоту від вчителів у німецькій школі наступного року, він слухав, як говорять його брат і сестра німецькою під час різних заходів у школі, або чекаючи на них у шкільному дворі. Здавалося, він добре пристосувався та приєднався до найбільших баламутів у класі, незалежно від їх мови. Один друг, Тім, був німцем; інший, Алекс, був швейцарцем (франкомовним); та інший, Кай, був наполовину німцем, наполовину британцем. Разом вони «правили» протягом кількох днів над дітьми в школі, як королі в спортзалі-джунглях. Батьки цих

дітей були друзями, вони заохочували мультилінгвальну гру дітей і раділи зростанню навичок Матео в німецькій і французькій мовах, оскільки їх власні діти вчили англійську від нього. Ця колективна спільнота поціновувачів мов у Швейцарії посилає дітям потужний сигнал про те, як важливо бути мультилінгвом.

Перебування в Швейцарії стало неймовірною новиною для нас, наскільки зростав інтерес до мультилінгвізму. Швейцарці мають чотири національні мови та всі учні їх знають. Вони були горді, незалежні та привілейовані, перебуваючи в центрі Європи, розташовуючись біля Германії, Італії та Франції. У той час, коли ми жили там, то подорожували разом до десятків, або навіть сотень, містечок і міст (серед яких були Париж, Рим, Берлін і Барселона). Перебуваючи в Женеві, ми ходили купувати їжу через кордон у Францію. Цінність мови безмірна в цьому регіоні світу. Обговорення формування Європейського Союзу було головною темою в той час, коли ми жили там, і ми святкували прихід Євро 2000 на Новий рік у Римі. Ми залишалися там до 2003 року, а потім повернулися до Еквадору через нову посаду мого чоловіка.

ЕКВАДОР

Коли ми приїхали, це було якесь жахіття. Мені здалося, що ми плакали майже кожного дня протягом трьох місяців, сумуючи за всіма, кого знали та любили протягом тих шести років у Женеві. Та багато що змінилося, коли ми повернулися в один із наших будинків, міцна родина та друзі, на яких ми поклалися, усе це допомогло нам перебороти тугу за домівкою. Кузини, тітки, дядьки та бабуса допомогли полегшити наше повернення до Еквадору. Більше того, перша театральна група Наталі, до якої вона приєдналася, коли їй був лише рік, перед тим, як ми поїхали до Бостону, усе ще працювала. Друзі зателефонували нам через кілька днів після приїзду, щоб запитати: «Ви прийдете до *Spielgruppe* в п'ятницю?» (Двоє з цих друзів були засновниками групи – німці за походженням, тому й назвали її німецькою.) «Що?» –

запитала я, здивована цим запрошенням. «Але діти вже дорослі. Хіба ви все ще збираєтесь кожного тижня?» «Звичайно! Але правила змінилися», – вони пояснили радісно. «Тепер ми все ще міняємо будинки, та, коли прийде ваша черга, ви повинні приготувати їжу й забезпечити вино, незалежно від того, чи зберуться діти». Незважаючи на нові правила, більшість дітей усе ще збираються. Я була здивована, але зітхнула з полегшенням. Це давало моїм трьом дітям постійних друзів, які любили їх безмежно та знали їх від народження. Такі друзі створюють позитивні емоційні зв'язки з культурою, а також мовою та надзвичайно полегшили нашу реінтеграцію. Я не можу передати наскільки важливі ці типи систем підтримки. «Ігрові групи» для дітей підліткового віку, може звучати дещо несерйозно, але вони дійсно відіграють значну роль у системі підтримки для батьків.

Ми отримали додаткову допомогу в пристосуванні до еквадорського життя від німецької школи в Кіто, яка мала доброзичливу адміністрацію та хороших учителів. Вихователі Матео в дитячому садку представили його як «Матео зі Швейцарії», він грав у шараду, розказуючи всім, що він швейцарець. Габріель приєднався до невеликої групи друзів, які були тихими, але розумними та креативними. У Наталі був більш складний період, оскільки вона була старшою, та більшість дітей у її класі були разом з дитячого садка, для неї було важко приєднатися до якоїсь групи. Однак, врешті-решт порада «бути собою» та дозволити комусь «достатньо щасливому» оцінити її виявилася гарною, на щастя, доньці також вдалося створити міцний колектив друзів, з якими вона близька й зараз. Іноді немає нічого більш хвилюючого для батьків за переживання через те, як добре твої діти пристосуються до нової школи, оточення або мови. Школи можуть і повинні допомогти в цьому процесі орієнтації; цим вони допомагають своїм учням сфокусуватися на завданнях навчання. Для нас було приємно бачити, як діти знову пристосовуються, незважаючи на перші місяці соціальних ударів і емоційних синців.

Мій чоловік дуже багато працював (здебільшого допізна) та

подорожував, але він завжди був удома кожні вихідні. Йому коштувало неабияких зусиль бути на шкільних заходах, що дуже багато значило для дітей. Я пам'ятаю, що він навіть скасував свій приїзд на самміт на півдня, аби бути присутнім на нагородженні в День спорту в школі – діти і я були дуже задоволені, що його пріоритети залишилися такими ж, незважаючи на весь тиск, який він мав на роботі. Я ціную те, як нам пощастило; багато сімей, які я консультувала, мали проблеми зі своїм мультилінгвальним способом життя лише тому, що один із батьків працював так багато, що на дітей залишалось дуже мало часу, а в результаті – і мало часу на мову, не говорячи вже про інші аспекти батьківства. Я почала працювати в університеті, але намагалася обмежити мої години викладання ранками, коли мої діти були в школі. Загальний мовний досвід моїх дітей був іспанським у спільноті, англійським удома та німецьким у шкільному середовищі. Проте єдиним недоліком у німецькій школі було явище, що поширювалося по всьому світі в цілій системі: склад учнів був переважно екваторським, а не німецьким. Лише три відсотки родин були німецькими за складом, з обома батьками та дітьми, які походять з Німеччини з тимчасовим перебуванням в Еквадорі. Хоч система німецької школи по всьому світі була спочатку сформована після Другої світової війни, як жест доброї волі, для обслуговування багатьох німців, що проживали за межами країни, зараз вона слугує людям, зацікавленим у німецькій освіті та нащадкам німецьких іммігрантів. Більшість учнів у німецькій школі в Кіто – екваторці, які в другому або третьому поколінні є німцями, чії батьки розмовляють іспанською вдома. За таких умов дуже складно підтримувати німецьке середовище в межах шкільних стін. «Мова дитячого майданчика» – переважно іспанська. Навіть тих дітей, які щойно прибули з Німеччини, ми заохочуємо грати іспанською. Очевидно, що німецькою вони говорять лише в класі з викладачами. Німців було менше, тому ставало все складніше підтримувати належний рівень німецької мови порівняно з їхніми однолітками в Німеччині. Ускладнювало справу ще й те, що з роками дітям ставало ще складніше вивчати німецьку мову, книги для

читання ставали настільки складними, що ми запропонували дітям перейти до Національної секції, де їм усе пояснювали іспанською. Вони нагадали нам, що фактично ніхто з них не навчався іспанською до переїзду в Кіто. До того ж, вони вперто відстоювали своє місце в групі, що навчалася німецькою, та відчували себе частиною німецької культури. Тож ми вирішили найняти репетитора, щоб допомогти дітям розвинути їхні навички у вивченні німецької мови. Цей репетитор раніше працював у німецькій школі, тому добре знав систему та розумів труднощі, з якими зазвичай стикаються учні. Він приходив один чи два рази на тиждень і допомагав з будь-якими важкими домашніми завданнями, проводив роботу над помилками, і загалом привчав дітей уміло користуватися німецькою мовою. Уперше, повернувшись до Еквадору, ми обговорювали, особливо з Наталі, чи є необхідність у продовженні навчання за німецькою системою. Ми з чоловіком не могли викладати такий високий рівень мови. Ми майже повністю кинули німецьку на цьому етапі, що було обумовлено рівнем складності, який постійно зростає, та порадами деяких шкільних викладачів. Ми зіткнулися з цією проблемою, але за допомогою викладача ми пройшли п'ятий і шостий класи Наталі, два особливо складні класи, у яких додалося декілька нових навчальних предметів. Нам пощастило, що ми отримали таку підтримку. Я впевнена, якби ми продовжили, то мали б змогу найняти когось зі знанням мови, чого нам на тому етапі й бракувало. Я розумію, що з такою проблемою стикається багато сімей, але нам пощастило.

Але я знаходила й менш витратні варіанти. Наприклад, я знаю школи, які забезпечують позашкільну допомогу в домашній роботі з цільової мови. Я також бачила як багато важить тут сім'я, те, що ми робили в Швейцарії, організація ігрових зустрічей з носіями мови, щоб мати досвід використання мови в значущих контекстах, а також зміцнення дружніх відносин. Інші рішення можуть бути знайдені завдяки мовному обміну, коли в помешканні однієї людини за домовленістю використовують одну мову, а потім іншу у відповідь. Я бачила екскурсії, організовані різними мовами, діти із

задоволенням приводять своїх друзів на фільми, які показують цільовою мовою. Та я також бачила як батьки вивчають мову разом з їх дитиною, знаходячись з ними на одному рівні. Це показує глибоку зацікавленість домашнім завданням дитини, але й вимагає багато часу з боку батьків. Я спостерігала як розвиваються мовні навички наших власних дітей до того моменту, як Наталі почала бути педагогом для своїх братів. До того як Наталі перейшла до сьомого класу, вона була кращою академічною підтримкою для своїх братів, ніж будь-який інший оплачуваний репетитор. Усі ці рішення працюють, безперечно, залежно від сімейних ситуацій. Ми були в Кіто протягом трьох років, дітям було дев'ять, одинадцять і дванадцять, коли ми переїхали знову – цього разу до Ліми, Перу.

ПЕРУ

Ми переїхали до Ліми у 2006-у році, діти пішли до німецької школи імені Гумбольдта. На відміну від іспанської секції, вони залишились у німецькій, що означало, що всі предмети, крім іспанської, англійської, французької та персіанської історії, викладаються німецькою. Потрібно зазначити, що мене хвилювало те, як діти сприймуть зміни, але все було добре, та ми пишалися їх здібностями пристосовуватися. Зрозуміло, що зміна культурного середовища при переїзді з Кіто до Ліми була не такою великою порівняно з переїздом з Женеви, але незважаючи на те, що переїзд ніколи не буває простим, їм було не так і складно. Вони приїхали прямо посеред шкільного року, тому що Ліма знаходиться в південній півкулі, тут серпень – це середина семестру, що означало, що Наталі та Габріель перескочили до наступного класу (у восьмий і шостий), а Матео закінчив третій клас із великим успіхом.

У мене була можливість взяти академічну відпустку на два роки на роботі в університеті, щоб за цей час закінчити свою докторську дисертацію. Це означало, що я могла працювати вдома та бути вільною тоді, коли моїм дітям було це потрібно. Можливо, здається, що це ідеально, бути гарною

матір'ю. Але я зрозуміла, що навіть коли батьки намагаються бути в курсі всього, що трапляється в школі, та взагалі з їх дітьми, не все йде так, як того б хотілося. Коли я була членом батьківського комітету в класі Матео, я усвідомила, що ніколи не можна повністю зрозуміти, що відбувається в голові твоєї дитини, бо занадто багато всього трапляється в школі, навіть якщо ви не займаєтесь нічим, окрім своїх батьківських обов'язків. На щастя, у нашій родині дуже гарний зв'язок. Ми намагаємось їсти разом, коли це можливо, та проводити вихідні всі разом. Поки ми були в Перу, нам пощастило, що робота чоловіка знаходилась поруч з домом, і він міг приєднуватися до нас за обідом, якщо не був у від'їзді. Ми знову спитали дітей, чи не хочуть вони перейти до іспанської секції чи відвідувати міжнародну школу, але вони знову відмовилися. Наталі найкраще пояснила причини та дала нам зрозуміти, що краще почуває себе з німецькою групою, ніж з перуанцями, бо все своє життя вона навчалася з німцями, а з перуанцями вона зустрілася вперше. Іронія в тому, що більшість її однокласників були перуанцями, але все ж таки мали німецьке коріння в другому чи третьому поколінні, що схоже на нашу ситуацію в Кіто.

У Лімі лінгвістична ситуація залишалася такою, як була в Кіто – англійська – вдома зі мною, іспанська – з їх батьком і спільнотою, німецька, іспанська та англійська – у школі. Наталі також почала знову вивчати французьку, як традиційно це робиться у німецьких школах по всьому світові у дев'ятому класі. Ми мали можливість здійснювати подорожі з дітьми, відвідувати музеї та театри, робити деякі речі, що не були можливими в Еквадорі. Але я впевнена, що коли це відрядження закінчиться, і ми знову повернемося до Еквадору, то відчуття, як завжди це бувало, будуть змішаними. Та щоразу переїжджаючи, я дивуюся тому, як зростають діти, зокрема й уся наша сім'я. Ми обговорювали можливість припинення подорожей, адже діти дорослішали. Іронічно, але саме вони запевняють нас не закриватися від можливості попрацювати. Наталі говорить, що вона б переїхала знову, але лише до якогось великого міста, наприклад, до

Берліна, Парижа або Вашингтона. Габріель же каже, що він зробить так, як хочемо ми всі, адже з нас трьох він найбільш безтурботний. Матео говорить, що він би виїхав до Бостона (де він народився, але який не пам'ятає) або до Женеви (щоб знову провести час з друзями). Але лише час покаже, чи переїдемо ми знову, коли покинемо Перу, але те, що така можливість є, сповнює надії.

ЧОТИРИ МОВИ

Чотири мови в житті моїх дітей час від часу варіювалися, за винятком англійської, яка залишилася відносно стійкою з моменту нашого перебування в Бостоні. Коли ми були в Сполучених Штатах, діти вивчили англійську та іспанську, остання отримала менш якісну підтримку, ніж англійська, яка також була мовою спільноти. У Швейцарії я використовувала англійську, якою весь час постійно спілкувалася вдома з дітьми на відміну від мого чоловіка. Іспанська також була постійною, але не так часто використовувалася. Французька була мовою спільноти, та діти вивчали її в школі як «другу мову». Німецька була шкільною мовою та використовувалася майже по п'ять годин щодня. В Еквадорі все змінилося, та, хоч англійська залишалася постійною, роль іспанської зросла, вона стала мовою спільноти. Французька майже зовсім зникла, за винятком відео, що ми привезли, та дружніх відносин, які постійно підтримували. Німецька залишилася шкільною мовою, але якість і кількість її викладання були зменшені в новій школі. У Перу ми переважно використовували англійську, інколи іспанську. Французька повернулася в шкільне життя Наталі за шкільною навчальною програмою у дев'ятому класі. Німецька залишалася шкільною мовою та відносно підсилила свої позиції, тому що кількість носіїв німецької була дещо більшою, ніж в Еквадорі. У результаті академічної підготовки з німецької та іспанської протягом кількох років, а також домашнього та шкільного студіювання англійської, я була дуже задоволена тим, що мої діти досить успішно читали та писали цими трьома мовами.

Зараз Наталі розвиває навички грамотності з французької, і хоч це для неї не так легко, як говорити французькою, вона досягає успіху.

До того як діти почали ходити до школи, ми знали, що вони будуть вивчати німецьку. Однак усією родиною ми вирішили, що вчитися читати та писати англійською та іспанською теж, безумовно, потрібно, тому ми склали план грамотності, який, як я зараз розумію, був ідеальним для нашої ситуації. Зрозуміло, що в німецькій освітній системі дітей не навчають читати чи писати до тих пір, поки вони не підуть до першого класу, у віці приблизно шести років. Спираючись на це, ми вирішили вчити їх читати англійською вдома ще до того, як вони будуть читати німецькою. Я створила початкову програму з читання в місцевому центрі, та ми навчали чотирьох і п'ятирічних дітей читати та писати англійською до того, як у французькій та німецькій системах вони почнуть навчатися з шести чи семи років. До нашої програми із захопленням залучилось багато батьків, які говорили, що хотіли зробити те ж саме самостійно, але не знали з чого починати. Здебільшого вони сумнівалися у власній компетентності у здатності підтримати своїх дітей у навчанні читання чи письму. Вони тоді ще мало розуміли, що ентузіазм і деякі прості інструменти, як-от: хороші робочі зошити – є ефективними, працюючи на перспективу. Ми проводили семінари з батьками, давали їм можливість поділитися переживаннями, говорили про важливість і цінність навчання читання англійською, а також про необхідність не зациклюватися, коли діти починають читати та писати мовою школи. Чому? Моє внутрішнє відчуття стосувалося конфлікту авторитетів. Що відбувається, коли мама говорить, щоб літеру «f» писали за одним зразком, а вчитель – за іншим. Що відбувається, коли дитина бачить, що «R» мама вимовляє зовсім не так, як учитель. Існує лише одна причина стримувати поштовх мультилінгвальних навичок одночасно – це психологічний конфлікт. Може бути й лінгвістичний конфлікт. Вивчення двох схожих мовних систем, у яких використано однаковий алфавіт, – складніше, ніж вивчення двох мов з різними графічними системами. Ось чому для когось складно навчитися грати на

флейті та гобої (двох духових інструментів) одночасно, ніж навчитися грати на флейті та гітарі (духовому та струнному інструменті) одночасно. У нашому випадку, навчаючи дітей читати їх рідною мовою до школи, опановуючи грамотність у другій або третій мові, ми забезпечили їм хороше підґрунтя, коли дійшло до металінгвістичних розумінь письма, щоб у майбутньому набувати нових навичок.

Якось Наталі, навчаючись у дев'ятому класі, сказала, що вона була б не проти поїхати знову за кордон. Але вона вважала, що якщо поїхати туди, де мова буде зовсім новою, процес адаптації може бути достатньо складним. Я попросила її пояснити, і вона сказала: «Наприклад, було б не погано поїхати до Італії, бо що італійська – така ж легка як іспанська та французька. Або до Бразилії чи Португалії, тому що вони схожі. Але японська; зараз це було б складно, тому що вона не схожа на жодну з мов, які я знаю». Коли я сказала їй, що іноді опановувати зовсім різні речі буває легше, вона не відразу відповіла. Потім я додала, що вона має неабияку схильність до вивчення іноземних мов, і яку б вона не обрала, неодмінно досягне успіху. Донька була трохи схвильована, та сказала: «Так. Я знаю. Я маю на увазі, що я *знаю*, що можу зробити це, але це буде просто *складніше*». Я сподіваюся, що ця юнацька самовпевненість ніколи не залишить моїх дітей, тому щиро вірю, що розуміння того, що ти можеш зробити щось – половина успіху.

ТРОЄ ДІТЕЙ

Я повинна зробити вступ до цього розділу, кажучи, що я мати підлітків (двох дорослих підлітків), а це означає, що все, що я говорю, може і буде використано колись проти мене в майбутньому, як проти матері, тож я буду трохи обережнішою в моїх зазвичай розлогих описах того, що було зроблено моїми дітьми у їх мультилінгвальному житті.

Одного дня Наталі запросила двох подруг на обід після школи. Три чотирнадцятирічних дівчинки увійшли до нашого будинку, вони говорили німецькою про вчителя музики, який «зробив все можливе», щоб

«принизити» дівчат, попросивши їх заспівати соло в класі. Рожеві розпалені обличчя, з широкими посмішками та підлітковою сумішшю гордості й збентеження. Дівчата говорили про те, що їм ніяково було співати Beatles (у цей день і час), тоді як їхня англійська вимова виправлялася німецьким учителем. Вони перейшли до обговорення, використовуючи ідеальну англійську, щоб Джордж і Рінго подумали про цю ідею. Побачивши мого чоловіка у дверіх, вони перейшли на іспанську й розмовляли протягом обіду лише цією мовою. Матео, мій дев'ятирічний син, сказав, що він досяг чогось нового в музиці та стрімко перейшов до *Ми Бажаємо Вам Щасливого Різдва* чотирма мовами між ковтками *chaufa*, перуанської версії смаженого рису. Він почав англійською мовою, потім продовжив італійською, тоді іспанською, і, нарешті, німецькою. Єдиною його помилкою було те, що іспанською мовою замість того, щоб сказати «*prospero ano*» (що означає «процвітаючого Нового року»), він сказав: «*peruano*» (що означає «перуанський»), але ми похвалили його. Габріель (йому було тоді одинадцять) скористався влучним моментом, щоб сказати мені, що наступного дня він повинен буде затриматися через те, що знову забув виконати домашнє завдання з англійської. «Але, мама! Це простий present perfect і простий past і це *нудно!*» (Я не пам'ятаю, що була в змозі визначити часи дієслова до середньої школи, це було, коли я вивчила іспанську).

Коли дівчатка вийшли з-за столу, вони увійшли до кімнати Наталі та повернулися до німецької мови, виконуючи домашню роботу. Габріель і Матео гралися англійською мовою на фоні іспанської в телевізорі.

Нещодавно я запитала дев'ятирічного Матео, яку з його трьох мов він знає найкраще. «Я не знаю», сказав він.

«Ну, якою ти говориш краще?» – сказала я, намагаючись отримати відповідь від нього.

- Англійська, – сказав він упевнено. – Якою ти краще читаєш?
- Іспанською, – сказав він, не моргнувши оком.
- Якою ти пишеш краще? – з цікавістю запитала я.

- Німецькою, – сказав він, нагадавши мені, що він написав десятий «розділ» книги про відпустку німецькою мовою.
- Так яка твоя найкраща мова? – наполягала я.
- Англійська, я думаю, – сказав він задумливо.
- Чому ти стверджуєш, що англійська? – запитала я.
- Тому що ти говориш більше, ніж читаєш або пишеш. – Логіка дев'ятирічного – відмінно!

Коли я запитала Габріеля, мого одинадцятирічного сина, яку мову він знає найкраще, він дав менш точні відповіді.

- Яка твоя найкраща мова?
- Англійська, – тут же сказав він, дивлячись на мене для підтвердження.
- Англійська? – знову запитала я.
- Ну, так, – відповів він, не розуміючи, що я маю на увазі.
- Якою мовою ти думаєш більше?
- Англійською. За винятком випадків, коли я думаю про числа. Коли я рахую, вони змішуються разом.
- Що ти маєш на увазі? – я тиснула із захопленням.
- Як я починаю з *ichi, ni, san, shi...*
- В японській мові? – запитала я здивовано.
- Так, але тоді я ловлю себе на думці «five, six, seven...» потім «*ocho, nueve, diez...*», а потім «*elf, swelf...*», – пояснив він задумливо.
- Чому так виходить, як ти думаєш? – Я тиснула.
- Ну, можливо, тому що числа є більш важливими в японській мові, – сказав він логічно.
- Що ви маєте на увазі «важливіше»? – запитала я, тепер спантеличена.
- Ну, якщо я рахую неправильно в дзюдо, *сенсей* б'є мене поясом, – сказав він, коли подивився наліво, посміхаючись пустотливо, згадуючи минулі ситуації.

- Хм, то ви завжди починаєте на японській мові, про всякий випадок? – сказала з посмішкою.
- Думаю, саме так», – відповів він, посміхаючись, розуміючи, що те, що він щойно сказав, трохи цікаво.
- Але ви нещодавно закінчили математику німецькою», – сказала я, вказуючи на його зошит з домашньою роботою.
- Але це були проблеми зі *словами* в математиці, а не справжніми числами, – він пояснив.

Я була вражена його розрізненням і металінгвістичною свідомістю. Він знає, що математика може бути або в словах, або в числах.

- Я розумію. Якою мовою ви пишете найбільше? – запитала я, трохи змінюючи тему.
- Англійською. Іноді німецькою або іспанською, – відповів він як ні в чому не бувало.
- Якою мовою ви читаєте найбільше? – запитала я, намагаючись отримати точнішу відповідь.
- Англійською, – сказав він, не замислюючись, але потім додав: – для розваги. Але німецькою для школи. Іноді іспанською для розваги та школи.

Здається, що ми не зможемо нічого з'ясувати.

- Так, англійська, або німецька, або іспанська мова?
- Усі три. Коли як, – сказав він, дивлячись на мене, ніби я просто не розумію цього.

Схоже питання я задала моїй чотирнадцятирічній доньці, зробивши вступ з деякою інформацією про мови.

- Знаєш, я прочитала, що насправді важко знайти людину, яка є ідеально збалансованим білінгвом, а це означає, що вони можуть використовувати свої мови з рівною швидкістю. Що ти думаєш про твою найкращу мову?
- Ну, якщо не брати до уваги французьку, я ідеально збалансований

мультилінгв. Французька – поза німецькою, англійською та іспанською мовами.

- Невже ти думаєш, що знаєш усі ці мови однаковою мірою?
- Ну, можливо, я краще пишу німецькою мовою, тому що більше нею пишу, але якщо б я захотіла, припускаю, що я могла б бути настільки ж вправною і в письмі іспанською. Або англійською. Але, в аудіюванні, усі три є однаковими; французька (слухання) майже однакове, але, мабуть, трохи відстає.

Я була збентежена її розумінням того, що вільне володіння мовою прямо пропорційне кількості часу, витраченого на неї. Донька визнала, що вона пише краще німецькою мовою, в першу чергу, тому, що вона витрачає більше часу на це, а не тому, що німецька мова легше, ніж інші мови. Ці троє дітей виростили з одними й тими ж батьками, але їх життєвий досвід сильно забарвив їх успіх з їхніми мовами. Мови є лише частиною їхнього існування, проте, не визнають цього.

Наталі має успіхи у фізиці, біології та хімії, отримує гідні оцінки з історії, культури, математики, німецької, французької, іспанської та англійської мов, але якщо ви запитаете її, вона, мабуть, скаже, що її театральний факультатив край за будь-які навчальні заняття. Габріель – ходяча Книга Світових Рекордів Гіннесса. Він добре знає культуру, історію класового суспільства та має успіхи з біології. Він відомий у нашій родині як людина, яка пам'ятає різні зовсім непотрібні статистичні дані та факти, а також як чудовий художник. Він винайшов нову серію коміксів, переписав кілька грецьких міфів, і зробив кілька відео з його Лего фігурами. Матео, з іншого боку, це король математики в сім'ї. Він думає цифрами. Якщо ви запитаете його, яка погода, він цілком імовірно, скаже вам: «Дев'ятнадцять градусів, і що це дванадцять травня, залишилося всього тридцять дев'ять днів до двадцять першого червня, коли починається літо на півночі та зима на півдні, що тут, у Лімі, імовірно, буде холодніше завтра». Але якщо ви запитаете, він скаже, що його улюблене заняття – спорт. Він дуже фізично

розвинена дитина, та любить футбол і плавання, а також дзюдо, він активніший за нас чотирьох разом узятих.

Ці троє дітей мають дуже різні характери та здібності, але всі вони чудові. Більшість батьків, я впевнена, зрозуміють іронію закладену в моїх словах: щоб бути хорошими батьками треба наполегливо працювати, але результати при цьому будуть різними. Кожна сторінка життя додає трохи більше розуміння цієї головоломки батьківства. Знову ж, за іронією долі, ми не усвідомлюємо цього, поки діти не виростуть.

ДВІ НАЦІОНАЛЬНОСТІ

Мій чоловік – еквадорець, у результаті чого ми всі маємо еквадорські дипломатичні паспорти. Діти і я – американці, маємо паспорти США. Ми одні з 20 відсотків американців, які мають паспорти з подвійним громадянством. Чому в нас дві національності? Зручність є основною причиною. Сьогодні через закон про національну безпеку набагато швидше в'їхати чи виїхати зі Сполучених Штатів як американець. Але ви можете запитати: адже вони знають, що ми також еквадорці? Звичайно, знають. Світові комп'ютерні бази всі пов'язані між собою. Хвилина сканування мого паспорта США, та вони також бачать мою еквадорську інформацію; але це не має значення, таких зараз багато. Сотні тисяч сімей – такі самі, як наша, і ми також, швидше за все, подорожуємо, що робить наші особисті паспорти нецікавими для імміграційної влади. Питання не в тому, які документи ви носите, а ким ви з ними почуваетесь.

Чи можна поділити лояльності між національностями? Чи не це робить нас патріотичними шизофреніками на якомусь рівні? Я думаю, що це важливо, щоб говорити про наші національності, бо більшість з нас відчуває, що це як простір для мови в мозку; якщо ви розділяєте його, ви ніколи не може бути повністю компетентним в тому чи іншому питанні. У той час як ми тепер знаємо, що це смішно (дійсно можна бути мультилінгвом, а також досвідченим), відповідь на питання про те, обирати одну чи кілька

національностей, є політичною та охоплює багато людей. Особисто моя друга національність схожа на моє прізвище в шлюбі, яке додається до мого дівочого прізвища (Токугама-Еспіноза). Одне не замінює іншого, але є доповненням одного цілого.

Мені ніколи не пропонували сказати, до чого я відчуваю більшу прихильність – до Еквадору чи Сполучених Штатів. Я стала еквадоркою, тому що законодавство зобов'язує мене зробити це, що було визнано урядом США. Моїм дітям, з іншого боку, було надано дві національності при народженні. Якщо ви запитаете про їхнє походження, я думаю, що всі троє дадуть різні відповіді. Матео впевнений, що він з Бостона, хоч він жив там від народження до трьох місяців. Наталі та Габріель, які народилися в Кіто, швидко відповідають, що вони обоє мають подвійне громадянство. Ця думка нагадала мені про дипломну роботу, про яку розповідав мені Девід Поллок. Він якось керував роботою жінки, яка писала про «міжнародну» культуру. Тобто, людину з американським та еквадорським корінням можна розглядати як таку, що належить до міжнародної культури. Я знайшла це цікавим. Поллок вважає, що це прикмета нашого часу. Стає все важче й важче класифікувати дітей, які були виховані у всьому світі. Вони не ідентифікуються ні їхнім місцем народження, ні країною, що зазначена в їхньому паспорті; вони є громадянами світу. Розмірковуючи про це, я пригадала, що коли Габріелю було сім років, протягом тижня він стверджував про чотири різні походження. У понеділок він виступив з усною доповіддю про Японію, тому що він японець. У вівторок він був еквадорцем, тому що у нас був благодійний диск для бездомних дітей у Кіто, і він приніс фотографії з країни свого народження. У середу він був американцем, тому що група скаутів зустрілася та співала ковбойські пісні табору в лісі. У неділю він був американським індіанцем, тому що церква організовує День подяки, і він ототожнив себе з його прапрадідом, Чарлі Хоком, батьком матері моєї матері, індіанцем. Він не відчував себе шизофреніком через ці ідентичності? Навпаки, я ніколи не бачила його настільки гордим, щоб мати

можливість претендувати на таку багату спадщину, як його власна. Поллок пише, що з дітьми третьої культури, це врешті-решт зводиться до однієї рефлексії: Дім – не обов’язково там, де ви народилися, який паспорт ви носите, або країна, у якій ви провели найбільше часу. Дім – там, де ваша сім’я.

ОДИН ДІМ

Я виросла в Берклі, штат Каліфорнія, і вчилася в державних школах усе моє життя. Після закінчення середньої школи, я вибрала місце, яке знаходилося якнайдалі на карті, для коледжу, просто тому що хотіла побачити більше країн. Я пішла до Бостонського університету, де зустріла Крістіана, який став моїм чоловіком. Крістіан виріс у Кіто, Еквадор, і відвідував німецьку школу в Кіто все своє життя. Після закінчення середньої школи він поїхав до Вашингтона, округ Колумбія, щоб протягом семестру вивчати англійську, а потім він приїхав до Бостона. Наше подружнє життя заносило нас до п’яти різних країн: Японії, Еквадору, Сполучених Штатів Америки, Швейцарії та Перу. Ми виховали трьох наших дітей з подвійним громадянством на чотирьох мовах: англійській, іспанській, німецькій і французькій. Попри мої пристрасті, мови не визначають нашу сім’ю; наша сім’я визначає її мови. Як і в будь-якій іншій сім’ї, життя дало нам багато випробувань, деякі з яких були дуже болючими, наприклад, залишити друзів і родину для кращої роботи. З новою роботою приходив і новий спосіб життя, який ми обирали. Протягом багатьох років ми проходили прийняття новими країнами і культурами, знаходячи друзів, про яких ви знаєте, обираючи інтеграцію без асиміляції. Коли я читаю ці слова, то розумію, як нам по-справжньому пощастило, що ми сім’я. Хоч багато кроків, які ми зробили, були складними на старті, всі вони привели до зростання, як родини, так й одне одного. Я бачу своїх дітей з їхніми кращими друзями. Вони складають міцний екіпаж. Але я також розумію, наскільки крихке це все.

У дипломатичному корпусі рівень розлучень, мабуть, удвічі більший, ніж в середньому в населення. Просити родину збиратися та їхати, бо отримав нове призначення – велика жертва. Військові, ділові кола, місіонерський корпус піддаються такому ж випробуванню. Тоді як світ стає все більш глобалізованим, подорож до Гонконга стає настільки ж звичною, як до Нью-Йорка. Характер політичних відносин теж показує, що Сполучені Штати зараз мають більше військ за кордоном, ніж будь-коли раніше в нашій історії; часто разом з людиною, призначеною до нового підрозділу, їдуть від двох до чотирьох членів родини. У той час як багато сімей відмовляються залишати американський спосіб життя, їхати від друзів, з рідного дому, декого лякає необхідність інвестувати в нове житло за кордоном. Компанії починають збільшувати вартість несподіваних переїздів. У запропонованому дослідженні, (у *Мультилінгвальному розумі*) було відзначено, що при кожному невдалому переїзді, втрачаються тисячі доларів. Це означає, що вибрати хорошого спеціаліста для цієї роботи – більше недостатньо; компанії повинні гарантувати, що вся сім'я перебуває на борту із своїм вантажем. Замість того, щоб чекати транснаціональних корпорацій, військових, церкви, а також дипломатичної служби, щоб наздогнати одне одного, однак, кожна сім'я може робити свої власні кроки.

Ця книга про мови й про мовний зв'язок. Найважливішим елементом згуртованості моєї власної сім'ї є уміння використовувати наші зміни місця проживання в наших інтересах з метою розширення спілкування. Чому ви хочете поїхати? Чому Ви хочете зупинитися в цьому місті? Що було б краще для дітей? Як ми можемо зробити цю роботу? Я пам'ятаю, коли мого чоловіка уперше запросили на роботу в Перу, у нас було багато «дискусій» відносно того, що було б краще для дітей. Це було в грудні, ми щойно закінчили будівництво нашого будинку в Кіто та планували переїжджати в січні. Крістіан повинен був вийти на роботу, якщо погодиться, у лютому. Я згадала, коли ми перевезли дітей з Женеви в березні і перевели їх до нової школи в квітні, це було одне з найгірших рішень. Там ми не мали ніяких

шансів на реальне зближення; діти вступили до школи за три місяці до кінця навчального року. Час, коли місцеві діти сконсолідували всі свої дружні відносини і не були зацікавлені в нових. Я пообіцяла собі, що ми не зробимо так з дітьми знову. Складно було й те, що Перу знаходиться в південній півкулі, а це означає, що навчальний рік фактично починається в березні й закінчується в грудні. Ми мали б перевозити дітей, коли закінчиться їх навчальний рік у північній півкулі (у липні), чи коли він закінчиться в їхній новій школі в південній півкулі (у грудні)? Ми вирішили їхати в серпні, коли в школі в Лімі були канікули, цей період давав дітям достатньо часу, щоб належно закінчити навчальний рік. Ми розуміли, що їм тепер доведеться нудьгувати протягом року, але вони були раді змінам. права в тому, що це рішення було копітким і болючим. Ми довго обговорювали різні варіанти, кричали та з'ясовували з учителями, школою, друзями, родиною, і – особливо – з самими дітьми різні нюанси. Навіть якщо б мій чоловік наполягав на тому, що ми всі разом їдемо в лютому, ми б не змогли зробити цього. Замість цього він приїжджав кожні вихідні протягом п'яти місяців, поки ми з дітьми не приїхали. Тобто, замість того, щоб просити чотирьох членів родини пожертвувати своїм налагодженим життям та переїхати, коли ми не були до цього готові, він приносив жертву за всіх нас. Цієї гнучкості я не бачила в деяких інших сім'ях, яких я знала. У мене є подруга з Сальвадору, яка вийшла заміж за німця. У той час вони обоє працювали в одній фармацевтичній компанії, а коли одружилися, треба було одному з них залишити роботу, тому що політика компанії не дозволяла відносини між працівниками, тому моя подруга пішла зі своєї посади. Вони жили протягом багатьох років в Еквадорі та тільки-но побудували будинок, як в один прекрасний день вона оголосила нам, що вони їдуть через дев'яносто днів до штаб-квартири компанії в Німеччині. Вона була в шоці від усього цього, але пояснила: «Що я можу зробити? Я маю їхати за чоловіком туди, куди й він». Вона пішла з роботи, щоб змінити найбільше, і я захоплювалася її вірністю своєму чоловікові. Але в той же час я не могла не відчувати

нерівності в їх відносинах. Це не той дім, якого б мені хотілося, вирішила я, на щастя, мій чоловік погоджується з цим. Було б легко сказати: «Ти там, де робота», та слідувати за ним. Але правда полягає в тому, що створення власної оселі – більше, ніж кар'єра.

Я закінчу, написавши, про те, що, безперечно, рідко можна знайти чоловіка, який вірить у таке партнерство, але ми сподіваємося, що це стає більш поширеним у сучасному світі. Крім того, також складно зробити вдалий вибір школи, у яку можна було б віддати своїх дітей, чи потрібно платити за репетитора чи ні, та приємно, коли ти в змозі підтримувати домашні візити та зв'язок з нашими культурами. Рідко також вдається мати трьох таких різних дітей, які так добре працюють разом, і які люблять одне одного. Але потрібно прагнути всього цього. Хотіти щось – не те ж саме, що бажати або бути в змозі працювати для цього. Я бачила велику кількість сімей набагато менш заможних або навіть більш успішних, ніж були ми в створенні мультилінгвальної родини. Те, на що їм не вистачало ресурсів, вони робили з ще більшою любов'ю і завзятістю. Пол і Мардж, наприклад, не виглядали щасливими, коли згадували свого батька, який залишив їх матір заради іншої жінки, коли вони були немовлятами. Їхня мати, однак, стала на ноги і використала завзятість духу й відданість своїм дітям, щоб створити можливості для їх розвитку, які могли б бути легко втрачені кимось іншим, хто мав би менше любові до своїх дітей. Вона боролася, щоб зробити їхній дім затишним, і досягла успіху. Вона походила з Руанди, говорила французькою й англійською та вивчила німецьку, використовувала ці мовні навички, щоб почати роботу в Організації Об'єднаних Націй, її кар'єра швидко зростала. Діти відвідували субсидовану німецьку школу (за громадянством їх батька), де вони також вивчили німецьку, французьку та англійську мови. Вона використовувала цю платформу, щоб знайти ще більш привабливу роботу та переїхала до Нідерландів, де додали голландську до свого мовного списку. Ця жінка та я маємо дуже різні історії, але ми, на щастя, змогли успішно побудувати свою оселю, як стартовий майданчик для

наших дітей. Ще одним прикладом є Марія. Мати-одиначка, двоє її дітей були залишені їх батьком, коли їм було лише чотири та шість років. Можливо, це ще складніше, ніж у попередньому випадку, тому що ці діти знали, хто їх батько, але одного дня він пішов. Марія влаштувала дітей в білінгвальну школу для родин з низьким рівнем доходів у Каліфорнії, і цей досвід змінив їхнє життя. Зміцнюючи свою іспанську, вивчаючи англійську мову, ці двоє дітей також впевнено опановували інші предмети й стали хорошими учнями. Діти залишалися на додаткові години в школі, бо Марія мала повний робочий день, але вона ретельно контролювала домашню роботу після того, як поверталася щовечора додому. Марія могла б відмовитися від своєї мрії, але вона вирішила іти вперед. Вона шукала нових ресурсів, зрозуміла важливість білінгвальності на робочому місці; зрештою вона отримала хорошу роботу в лікарні. Вона зрозуміла, щоб вийти зі злиднів, треба прагнути для своїх дітей найкращої освіти, яка, безперечно, включає й знання мов.

Моїй родині пощастило, але ми також багато працювали. Незалежно від того, чим ви займаєтеся, можна завжди знайти ресурси та вдало їх використовувати. Я також бачила сотні сімей з усіма ресурсами у світі, які з тріском провалилися у своїх спробах побудувати мультилінгвальні родини; гроші не можуть купити щастя. Вивчення мов не може бути даремним, вони можуть відкрити вам двері до економічного зростання, до культурної чутливості, до самопізнання. Це своєрідний інструмент для життя, але це не саме життя. Маючи всі інгредієнти, можна й не зробити ласощів; знаючи, як змішувати інгредієнти правильно, можна приготувати смачну їжу. Гарне виховання дітей треба втілювати в життя, яке є безперервним, динамічним процесом. Родини можуть змінюватися, і ролі, які ми граємо в них, теж змінюються. Мови, в які ми інвестуємо, є частиною нашого домашнього дизайну, і про них треба думати ретельно і завжди використовувати для максимального потенціалу.

АУДІО- ТА ВІДЕОЗАПИС

Ігнасі Клементе

ВСТУП

У представлений праці описано переваги, які можуть надати аудіо- та відеозаписи дослідників, який працює в галузі білінгвізму. У параграфі 2 представлено деякі важливі аспекти, які необхідно враховувати на етапі планування запису даних для проведення дослідження. У параграфі 3 представлено інформацію щодо закупівлі обладнання та інших підготовчих завдань. У параграфі 4 наголошено на практичних аспектах запису. Нарешті, у параграфі 5 надано рекомендації заходів після проведення запису, а також описано вимоги до обладнання й програмного забезпечення для підготовки записаних даних до аналізу.

2. НАВІЩО ЗАПИСУВАТИ?

Запис процесу спілкування вважають дуже ефективним методом збору даних у білінгвальних дослідженнях (Myers-Scotton, 2006), зокрема соціолінгвістичному, соціологічному й антропологічному підходах (Heller, 1995). Так, наприклад, незважаючи на теоретичні відмінності між такими явищами, як зміна мовного коду, змішування мовних кодів тощо, у процесі їхнього вивчення застосовували записи (Li Wei, 1994; Moyer, 2000). Навіть мікроаналітичне вивчення зв'язку між соціальними категоріями та лінгвістичними формами, зокрема національною ідентичністю, мовною ідеологією, мовним зрушенням та мультилінгвальною соціалізацією поєднало записи усних текстів, інтерв'ю, процесу повсякденного спілкування та інші форми збирання даних для їхнього аналізу.

Таким чином, дослідники, які цікавляться вивченням білінгвізму, наголошують на користі застосування записаних даних. Чимало причин можуть пояснити таке широкомасштабне застосування. По-перше, запис дає змогу іншим дослідникам переглянути отримані дані та дійти незалежних

висновків. По суті, записи є вибілковими, тому не існує «немотивованих» записаних даних. Однак на відміну від етнографічних занотовувань записи дають дослідникам можливість незалежно розглядати інформацію. По-друге, завдяки записам можна формувати бази аудіо- та відеоданих, які в подальшому можна використовувати для компаративного аналізу білінгвальних явищ. По-третє, запис уможливорює повторне спостереження, а також робить дані доступними для обґрунтування аналітичних тверджень. Цей аспект є важливим при квалітативному мікроаналізі, у якому глибина та правильність результатів залежить від детального трактування вербальної та невербальної поведінки. Нарешті, записи дозволяють зафіксувати безпосередній контекст білінгвального явища, яке є предметом аналізу, тому що лінгвістичні, паралінгвістичні та невербальні явища, що його супроводжують, можуть бути надзвичайно важливими для розуміння їх значення та функцій. Це має особливе значення для дослідників, які цікавляться природними білінгвальними явищами, за яких, на відміну від лабораторних та експериментальних досліджень, атмосферу спілкування не можна штучно відтворити.

Аудіо або відео: Яка мета дослідження?

Мета дослідження – це найважливіший чинник для прийняття рішення про запис. Можна детально продумати технічні, фінансові, людські та етичні аспекти дослідження лише тоді, коли детально продумано логічне обґрунтування дослідження. Для того, щоб вирішити, що саме обрати, – аудіо або відео – необхідно мати чітку ідею про досліджуване явище й тип даних, які необхідні для пояснення результатів дослідження. Наприклад, якщо поведінка мовців та учасників мають однакове аналітичне значення, тоді необхідно застосовувати відеозапис. Відеозапис також необхідний тоді, коли досліджуване явище є багатостороннім, як-от координування вербальної та невербальної комунікації. Однак аудіозапис буде доцільнішим тоді, коли невербальні дані не потрібні, як, наприклад, у таких дослідженнях, які фокусують увагу на особливостях спілкування. Перевага аудіозаписів перед

відеозаписами полягає в тому, що вони дешевші та простіші. Аудіозапис буде правильним вибором, якщо дослідник впевнений у тому, що невербальні дані йому не потрібні для аналізу.

По-друге, у минулому дослідники обирали аудіозапис, тому що він є менш інвазійним, ніж відео. Сьогодні це вже неактуально. Відеокамери стали настільки маленькими, що вони більше не відволікають учасників. Крім того, учасники вже звикли до будь-якого записного обладнання (Duranti, 1997: 345). Однак, на думку деяких дослідників (Clemente, 2005), почуття комфорту учасників залежить більше не від присутності аудіо- або відеореєстратора, а від поведінки дослідника.

Зовсім інша справа, якщо учасники хочуть захистити свою приватність. Дотримання бажань учасників є не лише етичним обов'язком дослідження, але й запорукою успішного дослідження. Якщо учасники не хочуть, щоб записували їх зображення, аудіозапис може бути єдиним можливим рішенням. Однак, якщо потрібні невербальні дані, тоді таких учасників треба виключити з дослідження.

Аналоговий або цифровий: фінансові та технічні аспекти

Ціни на записувальні пристрої дуже різняться. Якість відповідає ціні, типи реєстраторів також різняться: є аналогові та цифрові аудіо- та відео-реєстратори.

Цифрові реєстратори мають низку переваг. Вони дають змогу отримати високу якість запису, а також легко передавати, копіювати й пересилати дані.

Висновки параграфа

Основною перевагою запису є повторне спостереження за білінгвальними явищами. Необхідно враховувати три важливі критерії під час вибору аудіо- та відеореєстраторів для запису: (1) Навіщо збирають дані? (2) Як присутність дослідника й записувального пристрою вплине на досліджувані дії? (3) Які фінансові та технічні аспекти пристроїв враховувати?

3. ПІДГОТОВКА ДО ЗАПИСУ

Є чимало аспектів, які необхідно враховувати готуючись до запису. Як вже було зазначено, до цього входить закупівля обладнання, визначення можливостей обладнання (наприклад, чи працюватиме мікрофон з обраною відеокамерою, або чи можна передати записані дані на комп'ютер), вирішення, яким чином оброблюватимуться дані та отримання дозволу на запис від організації та учасників. У наступній підсекції йдеться про закупівлю обладнання.

Закупівля обладнання

Дуже складно окреслити конкретні рекомендації з приводу обладнання, тому що сучасні технології розвиваються дуже швидко, і виробники постійно випускають нове обладнання за низькою ціною. З цієї причини дослідник сам має вирішити, яке обладнання обрати.

Відеорекордери

Через те, що якість рекордера визначає якість звуку та зображення, варто обрати високоякісний рекордер за оптимальною ціною. Коли запис зроблено, якість покращити дуже складно.

Аудіорекордери

Аудіорекордери можна застосовувати самостійно або разом з відеорекордерами. Для отримання найкращої якості аудіозапису, необхідно враховувати три аспекти: пам'ять пристрою, якість запису та можливості перекодування в інші формати.

Висновки параграфа

Перед купівлею обладнання (1) обдумайте переваги цифрових технологій, (2) знайдіть баланс між якістю та доступністю обладнання, (3) перевірте можливість підключення до інших компонентів обладнання. Перед записом отримайте дозвіл учасників.

4. ЗАПИС У ГАЛУЗІ

Найкращим шляхом уникнути проблем при записі – впевнитися, що дослідники, які його проводять, добре підготовлені. Через те, що технічні навички, які необхідні для запису, мінімальні, найважливіша підготовка включає в себе розвиток навичок спостереження.

У день запису: варто зробити список завдань і необхідного обладнання; плануйте свій час так, щоб прибути вчасно й мати можливість налаштувати обладнання. У приміщенні, де проводиться запис, потрібно зачинити двері та вікна для мінімізації стороннього шуму, слідкуйте, щоб учасники говорили в мікрофони, налаштуйте світло для відеозапису.

Висновки параграфа

Для того, щоб уникнути проблем, потрібно почати готуватися до запису заздалегідь. На місце, де проводитиметься запис, необхідно приїхати раніше, щоб мати можливість налаштувати все й вирішити проблеми, які можуть виникнути під час налаштування. Наприкінці дня потрібно переглянути записи, щоб упевнитися, що записані дані відповідають поставленій меті.

5. ВИСНОВКИ

У представлений праці було описано переваги, які може надати запис дослідникам, які вивчають явище білінгвізму. Процес запису й обробки даних є непростим. Він вимагає чимало часу й ресурсів, включаючи купівлю обладнання, вирішення коли і як записувати, а також обробку даних для аналізу. Чарльз Гудвін зазначає: «Я вважаю, що запис – це циклічний, прогресуючий процес. Коли ти вперше проводиш запис, а потім працюєш із зібраними матеріалами, то помічаєш надзвичайні речі і проблеми в тому, що ти зробив. Тоді намагаєшся повернутися й виправити те, що першого разу пропустив» (Goodwin, 1993: 194).

Незважаючи на складності, записування – це справді корисний аспект дослідження. Якщо дослідник чітко визначив теоретичну базу й мету свого

дослідження, сучасні технології уможливають процес збору нових форм даних, що далі може бути застосовано для розширення вже існуючого знання про білінгвальні явища.

Бібліографічні посилання

1. Clemente, I. (2005) Negotiating the limits of uncertainty and non-disclosure: Communication and culture in the management of pediatric cancer treatment in Barcelona. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
2. Duranti, A. (1997) Linguistic Anthropology. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Goodwin, C. (1993) Recording human interaction in natural settings. *Pragmatics*, 3(2), 181–209.
4. Heller, M. (1995) Bilingualism and multilingualism. In J. Verschueren, J.-O. Östman, and J. Blommaert (eds.), *Handbook of Pragmatics: 1995 Installment*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 1–15.
5. Li Wei (1994) *Three Generations, Two Languages, One Family: Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
6. Moyer, M. (2000) Negotiating agreement and disagreement in Spanish-English bilingual conversations with no. *International Journal of Bilingualism*, 4(4), 485–504.
7. Myers-Scotton, C. (2006) Natural codeswitching knocks on the laboratory door. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(2), 203–12.

МЕДІА-АНАЛІЗ

Тоні Первіс

ВСТУП

У розповсюджених медіа репрезентаціях Заходу мовець-білінгв – це людина, чиєю другою мовою є англійська. Однак з іншої точки зору, білінгв – це не стільки мовець-білінгв, скільки людина, чие володіння домінуючим (англомовним) мовним кодом, не є професійним або вільним. Ця модель демонструє позиції, які займає англійська мова в медіа у співвідношенні до ідеологічно домінантної моделі мови (у нашому випадку – стандартна англійська та нормативна вимова). Які ж типи питань тоді може допомогти вирішити аналіз медіа в дослідженні білінгвізму й мультилінгвізму?

У представленій праці описано основні підходи до медіа-аналізу. Матеріал викладено так: у параграфі 2 *Засади медіа-аналізу* визначено, що таке засоби масової інформації й чому їх аналіз корисний у крос-культурному та мультилінгвальному дослідницьких контекстах. У першому прикладі проілюстровано, як аналізувати новини на матеріалі каналу Endemol/Channel 4's (Велика Британія). У параграфі 3 розглянуто питання лінгвокультурної інклюзивності, участі та репрезентації. У параграфі 4 описано процес виокремлення ідентифікаторів лінгвістичної ідентичності в медіа-аналізі. У параграфі 5 узагальнено інформацію й показано, що мовці-мультилінгви не лише проявляються в медіа, але їхня компетенція залежить від організації медіа та їхніх дискурсів мови, культури та ідентичності.

2. ЗАСАДИ МЕДІА-АНАЛІЗУ

Локально й глобально в культурах і мовах домінують образи та репрезентації (Hall, 1997: 13–74). Саме ЗМІ (телебачення, кіно, газети, радіо, популярна музика, Інтернет, мобільні) обробляють та представляють світ людям: глядачам, слухачам, читачам, мовцям, споживачам, виробникам. Медіа є також засобом побудови світу, вони роблять так, що деякі частини

світу здаються більш або менш чужими, дальшими або ближчими. Сучасні ЗМІ роблять так, що глобальне, інтернаціональне і мультилінгвальне здається локальним, регіональним і знайомим. Події, які з однієї точки зору можуть здаватися віддаленими, за допомогою телебачення, радіо, Інтернету та мобільних технологій здаються близькими й актуальними. Взяти, наприклад, репортажі про війну, конфлікти, Олімпійські ігри або природні катаклізми.

Через те, що ЗМІ мають силу репрезентувати світ, важливо розуміти, що вони собою являють, що вони роблять і яких засад можна дотримуватися аналізуючи їх.

Немає єдиного методу аналізу медіа. Найрозповсюдженіші методи пропонують проводити медіа аналіз, який (1) бере до уваги ідентичність і вплив оточення; (2) використовує переваги семіотики та інтерпретації стосовно контент аналізу; (3) наголосити на важливості різних контекстів у розумінні медіа; (4) виокремити підходи до медіа-аналізу, які вивчають глобальну силу медіа. Як тоді виглядатиме аналітична схема?

Аналітичні схеми

На початковому етапі ЗМІ можна уявити як створювачів медіа, медіа закладів та організацій і медіа користувачів. Медіа-аналіз тоді займатиметься дискусією, дослідженням й оцінюванням *всіх* компонентів, які складають медіа. Спочатку потрібно подумати про медіа продукти. Реклама, фільми, телебачення, газети й журнали є знайомими, повсякденними прикладами медіа текстів. Продуктами медіа також є тексти, усні та письмові оповідання та історії, аудіовізуальні звуки й зображення, які відображають реальність на певному етапі часу. Точніше, критична та аналітична робота може проводитися так:

Медіа й текстові стосунки

За допомогою текстових моделей аналізу медіа продукти можна аналізувати з огляду на текстовий статус (наприклад, фільм як кінотекст, те саме можна сказати про телесеріали, тексти популярних пісень або рекламу). Моделі медіа-аналізу, які розглядають *текст* з огляду на його текстові

властивості (стиль, форма, мовні риси, колір тощо), вважають його ключовим об'єктом аналізу. У випадку з рекламою, вона сама буде об'єктом аналізу. У рекламі також розглядається ступінь інтертекстуальності тексту. У випадку з телебаченням поняття *жанр* стає корисним терміном у процесі аналізу текстів. Жанр означає *класифікація* або *тип*. Якщо говорити про жанр, то тексти можуть бути категоризовані (наприклад, мильні опери, сітком, романтичні фільми) або розподілені на підгрупи.

Медіа й культурні стосунки

У цьому аспекті мас медіа (наприклад, популярний романтичний роман або реклама) аналізуватиметься відносно ширшими аспектами соціальної і культурної динамічності. Якщо в якості прикладу ми візьмемо популярну художню літературу, то вона аналізуватиметься з огляду на її зміст, але оцінюватиметься на основі її зв'язку з культурною ідентичністю.

Медіа та політико-економічні відносини

Ця модель виставляє фільм або продукт у зв'язку з політичною економією мас медіа. Медіа тексти в цьому підході аналізуватимуться як продукт, складений у галузі, де фінансова та економічна динаміка вважається прийнятною в соціальній, ідеологічній та культурній галузях. Медіа текст, будь-то фільми, реклами або газети є частиною індустрії, а його значення здебільшого обумовлено політичною економією, у якій функціонує текст. Щоб проігнорувати економічні та ідеологічні виміри будь-якого медіа тексту, потрібно перевести медіа владу в галузь фінансової економіки.

Зв'язок медіа з контекстами функціонування

У рамках цього підходу мас медіа та їх продукти (фільми є підходящим прикладом, але можна також говорити про поп-музику) розуміють у їхньому зв'язку з відвідуванням кінотеатру, а не лише з аналізом фільму. У випадку з популярною та інди музикою субкультури, які виникають у їхніх контекстах, стають важливими з точки зору медіа-аналізу. Зв'язок з аудиторією, етнографічне дослідження, а також індустрія на периферії

медіа індустрії стає важливою в розумінні медіа-продуктів, медіа-індустрій та більш широких соціальних утворень.

Користь засад для медіа аналізу: контексти мови та ідентичності в новинах

Вище було зазначено, що ЗМІ зазвичай займаються репрезентацією соціальних стосунків. Медіа-аналіз є також аналізом репрезентацій, який застосовується у формуванні соціального життя й соціальних стосунків. Однак інший вимір медіа-аналізу вивчає *форму* репрезентації медіа. Репрезентації – це форми та жанри, які відображають візуальні, лінгвістичні, розмовні та письмові структури. Більш того, якщо продукт може визначити соціальну поведінку (наприклад, вплив ЗМІ на сприйняття етнічності, статі та віку), тоді буде необхідно проаналізувати продукт з точки зору його впливу на аудиторію. Як можна поєднати ці різні елементи під час аналізу медіа-продукту?

На якомусь етапі суспільні організації, заклади й дослідники повинні мати індикацію того, як ЗМІ представляють та формують певне питання або тему. Наприклад, деякі серії британського шоу *Celebrity Big Brother* отримали низку скарг від національних та зарубіжних глядачів через те, що поведінка й мова учасників була расистською.

Ці звинувачення було обговорено в чатах, газетах, на телебаченні та в Палаті громад Великої Британії, а також були громадські демонстрації на вулицях. Вибір саме цього фактичного матеріалу дає зрозуміти, що аналіз цього продукту буде зосереджений на взаємовідносинах між глядачами, закладами й медіа-репрезентаціями (текстами, програмами, газетними статтями тощо). Будь-який аналіз медіа ґрунтуватиметься на шляхах співробітництва цих галузей у підготовці *новин*. Однак цей взаємозв'язок зосереджений на одній з найважливіших галузей, з якою працюють у будь-якому медіа-аналізі: формування соціальної ідентичності в мові. Динамічність і конфлікти, які супроводжують цей взаємозв'язок, особливо

помітні в інциденті з шоу. Медіа-аналіз проводиться з метою зрозуміти, як саме відбувається соціальне життя *поза* медіа-текстом.

Аналіз репрезентації цього шоу в медіа-новинах проходитиме в два етапи.

Перший етап містить такі кроки:

1. Виявити статті та звіти про шоу та обрати відповідний приклад для аналізу; якщо, наприклад, відібрано 400 статей про одного персонажа, їхню кількість потрібно зменшити до такої, щоб вона була репрезентативною. Якщо команда аналітиків достатньо велика, тоді можна проаналізувати всі статті.
2. Починати аналіз з виявлення, яким чином оформлені повідомлення та приділяти увагу тому, як ці повідомлення передаються.

Шоу, що аналізується, освітлюється в національних та інтернаціональних ЗМІ (телебачення та газети). Таким чином, аналіз історії зосереджений на тому, як вона освітлюється в новинах і як вона розгортається в реальний час.

Другий етап складається з таких компонентів:

1. Розглянути, як медіа-новини обрамлюють публічне обговорення шоу. Наприклад, які елементи повторюються? Чи однакові мовні засоби використовуються в газетах? Як часто використовують цитати? Кого цитують?
2. Брати до уваги основні джерела, які застосовуються як *свідомство*. Буде важливо знати, хто основні доповідачі, як їх цитують і скільки разів.
3. Дослідити, яким чином аналізують джерела. Джерела можна використовувати, щоб підтвердити, заперечити, провести перевірку тощо.
4. Розглянути, яких тем торкаються. Тут буде корисно порівняти, як одна і та ж сама подія освітлюється в ЗМІ. Наприклад, можна порівняти репортажі BBC з небританськими джерелами.
5. Виявити, чому подія не є основною новиною або не знаходиться на першій сторінці.

6. Запитати, чому організація запропонували освітлити цю подію саме цим репортерам.

Для того, щоб зробити медіа-аналіз детальнішим та глибшим, потрібно визначитися з методологією:

- 1) скласти список ключових слів для аналізу;
- 2) скласти список термінів;
- 3) визначити, які репортажі використовуватимуться;
- 4) встановити, на основі чого історію освітлюють в новинах: на основі *думки* або *новини*;
- 5) запитати, на який саме сторінці опублікована історія й чому саме там;
- 6) порівняти новини з іншими новинами того ж дня або наступних;
- 7) обдумати, коли історію транслювали або опублікували та чому саме вона є релевантною для аналізу.

Усі окреслені стратегії важливі для медіа-аналізу. За допомогою ілюстрації ми можемо спостерігати, що джерело, де з'явилася історія (газета або телебачення), може вплинути на те, як її інтерпретують люди.

Потрібно визначити:

- 1) чи була історія опублікована на першій сторінці та чи асоціюються з нею заголовки;
- 2) якою є новина: національною або інтернаціональною;
- 3) яка кількість потенційної аудиторії.

Медіа-аналіз повинен мати чітку структуру:

- 1) потрібно почати з *анотації*;
- 2) потім зробити *вступ*;
- 3) визначитися з *метою та завданнями* аналізу;
- 4) представити *основні знахідки*;
- 5) надати свою *оцінку*;
- 6) узагальнити *висновки*.

Висновки до параграфа: Проведення медіа-аналізу

- Будь-який медіа-аналіз охоплює встановлення стосунків між тими, хто створює текст й продукт, та користувачами тексту й продукту.
- Медіа-аналіз ставить виробництво й споживання залежно від локальних і глобальних контекстів та історій.
- Медіа-аналіз зосереджений на мультилінгвальному й мультикультурному дискурсах медіа-читачів, слухачів, глядачів.

3. МЕДІА-АНАЛІЗ І КОНТЕКСТИ ГЛОБАЛЬНИХ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ СУБ'ЄКТІВ

Глобальні сітки та медіа-аналіз

Зазвичай перегляд телебачення, походи в кіно, читання місцевих або національних газет, використання Інтернету або електронної пошти, прослуховування радіо – усе це асоціюється зі ЗМІ.

З одного боку, ЗМІ направлені на освітлення подій, які відбуваються у світі. Засоби масової інформації створюють масову аудиторію. З іншого боку, ЗМІ самі вирішують, що публіка бачитиме, чутиме, читатиме та розумітиме як *новини*. Не всі події відбуваються саме так, як про них розповідають. Наскільки *мультилінгвальними* є ЗМІ в глобальній і локальній культурах? Чи є одна мова більш домінантною, ніж інша в репрезентації культури?

Одним зі шляхів медіа-аналізу є *сітка культури*. Ця модель (Hall, 1997) дозволяє зрозуміти зв'язок між ЗМІ та культурою через п'ять аспектів: репрезентацію, ідентичність, виробництво, споживання та врегульованість. Багато медіа-продуктів та заходів можна аналізувати через сітку, хоч у зв'язку з цим постають три стратегії. По-перше, усі ЗМІ в тій або іншій мірі зосереджені на мові та репрезентації. Мова є центральним аспектом в усіх репрезентаціях і визначеннях культури. Однак ключовим питанням для медіа-аналізу, зацікавленому у білінгвальній/мультилінгвальній репрезентації, є наскільки сильно ЗМІ репрезентують або формують світ. По-

друге, усі ЗМІ займаються питанням лінгвістичної конструкції, продукції та ідентичності. З одного боку, медіа-аналіз може бути направлений на дослідження лінгвістичних і культурних ідентичностей аудиторії, на яку направлена ця репрезентація, а з іншого боку займатиметься формуванням процесів, які відповідають за побудову значення. По-третє, наскільки репрезентації ЗМІ формують суб'єктів, які є мультикультурними (а отже і мультилінгвальними?), але фактично є продуктом фантазії Західного світу про «третій світ»? (Franklin, Lury and Stacey, 2000: 1–16, 97–187).

Висновки до параграфа: Глобальна мова та медіа

- ЗМІ є центральними стосовно інтенсифікації, але, будучи медіа-аналітиками, ми маємо запитати:
- Наскільки далеко глобалізовані медіа можуть впливати на лінгвістичні та національні кордони?
- Чи існує мова міжнародної комунікації, яка перетинає культури й мови? Якщо так, наскільки вона є *мовою* в традиційному розумінні?
- Яким чином ЗМІ репрезентують глобальні та мультилінгвальні терміни?

Медіа-аналіз та/в крос-культурних контекстах

Медіа-аналіз, який стосується мовних відмінностей та культури і який зосереджується на стратегіях гомогенізації ЗМІ, деякі дослідники не згодні з практикою аналітиків, чий погляд позначені *точністю та інклюзивністю* і які поважають *різноманіття* (Alia, 2004: 52). Зазначаючи, що принцип інклюзивності є обов'язковою вимогою для будь-якої медіа-практики, наголошують на двох невід'ємних аспектах інклюзивності: *медіа-участь* і *медіа-репрезентація*.

Перш ніж підкреслювати деякі важливі деталі аналізу, потрібно описати підходи та твердження про нього.

Дослідниця Аліа наводить чітку ілюстрацію медіа-аналізу та репрезентацію мультилінгвізму в контексті візиту в Канаду Британської

Королеви Єлизавети. Національні та інтернаціональні новини описували, як королеву привітали місцеві індіанці-іннуїти. Аналіз дослідниці ґрунтується на розумінні мови, колоніалізму та мультилінгвізму в Канаді та Америці більш узагальнено, і вона описує дискурс слова *іннуїти*. Так називали ескімосів за кордоном, припускає дослідниця. У Канаді та США, як вона пише, деякі неіннуїтські корінні жителі називаються *індіанцями* – це помилка, яка тягнеться ще з часів прибуття Колумба в 1492 р., коли він думав, що відкрив Індію. Описуючі різні лінгвістичні механізми, вона ілюструє, що відбувається, коли мовці-білінгви репрезентуються засобами мажоритарної (у цьому випадку – англійської) мови.

Основну увагу в аналізі приділено розкриттю того, як провідні медіа-репрезентації ґрунтуються на репрезентативних стратегіях, які гомогенізують мовні групи та мовців.

Висновки до параграфа: Медіа аналіз і/у крос-культурному контекстах

Що може бути узагальнено про стратегії медіа-аналізу у співвідношенні з практикою, репрезентацією та мультилінгвальними культурами і спільнотами?

- Усі репрезентації охоплюють певною мірою аналіз мови й текстів. Однак мова та тексти мають ще етичний вимір, який стосується медіа аналітика й виробника тексту.
- Медіа-аналіз культурних ідентичностей завжди певною мірою буде аналізом монологічного та мультилінгвального вимірів у бідь-якій культурі або спільноті. Мову тут розуміють з точки зору її культурного позиціонування, а не з точки зору її формалізованих рис.
- Медіа-аналіз завжди вимагатиме, щоб аналітик брав до уваги питання лінгвістичної інклюзивності, участі та репрезентації.
- Медіа-аналіз завжди намагатиметься виявити, як медіа-репрезентації відображають або не відображають аспекти спільнот меншин і більшості.

4. МЕДІА-АНАЛІЗ І ДИСКУРСИ БІЛІНГВАЛЬНОГО «ІНШОГО»

Як ми репрезентуємо людей і місцевості, які значно відрізняються між нами? Чому ця *відмінність* є настільки актуальною та важливою? Ці питання стосуються ключових аспектів сучасного медіа-аналізу в контексті дебатів, які супроводжують дискурси білінгвізму й мультикультуралізму. Якщо культура або *стиль життя* означає, як його проживають люди, у яких місцях і з якими відмінностями, то яку мову використовуватимуть у процесі репрезентації цього стилю життя? Слова *ми* та *вони* означають, що мова й культура мають внутрішню та зовнішню сторони, корінних мовців та *інших*.

Монолінгвальний та мультикультурний? Візуальний медіа-аналіз

Головними аспектами медіа-продукту є не лише тексти, знаки та зміст, а побудова, потік, структурованість та інтерпретація значень, ідентичностей та аудіовізуальних образів в та між культурами. У цьому контексті медіа-аналіз охоплює всі чинники, які конструюють випуск та споживання медіа-тексту. Акцент тут ставлять на випуск і споживання, терміни, які функціонують у галузі політичної економіки, також враховують діалогічну та діалектичну природу медіа-продукту. Наприклад, коли в новинах показують фотографію Білого Дому для репрезентації Сполучених Штатів, або об'єднаний британський прапор над Букінгемським палацом для репрезентації Сполученого Королівства, відразу зрозуміло, про яку країну або місце йтиметься в новинах.

Медіа-аналіз зосереджений на позиціонуванні та структурі знаків у культурному житті та медіа-продуктах. Приклади, взяті з галузі наочних медіа, особливо реклама, завжди корисні для аналізу білінгвального й мултилінгвального контекстів.

Білінгвізм і мовчання «інших»

Політичні аспекти мултилінгвізму й репрезентації окреслені в дослідженні Йєн Анг. Вона зазначає, що в Тайвані вона була іншою, тому

що не могла спілкуватися китайською, а на Заході вона була іншою, тому що була схожа на китаянку (Ang, 2001: vii). Дослідниця описує, що означає бути неправильно репрезентованою як *китаянка*. Вона робить нотатки, подорожуючи на конференцію в Тайвань у 1992 р. Чому вона не може спілкуватися китайською мовою? Чи її монолінгвізм також є монокультуралізмом?

Зовнішні риси етнічності дослідниці вказують на те, що вона повинна розмовляти мовою, якою вона насправді розмовляти не вміє. Отже, її мовні акти є мовчазними. Її приклад демонструє ключову проблему для медіа-аналізу в контексті етнічності, мови та можливого білінгвізму. Якщо всі суб'єкти розмовляють мовами, які марковані ознаками інших мов, тоді яким чином мультилінгвальні аспекти стосуються дослідницьких питань медіа-аналізу?

Праця дослідниці охоплює те, що вона називає *складним перетином*. Ідентичність і мова не є природніми властивостями, тому що в культурах їх здебільшого трактують як відмінності. Мова діаспори є фундаментально націоналізованою, але вона є детериторизованою, але символічно пов'язаною.

На думку дослідниці, мультикультуралізм є спробою держави залучити етнічну ідентичність у фіксовані території держави. Мультикультуралізм стримує складні перетини. Її праця, виконана в галузі культури й гібридності, підкреслює теоретичний та аналітичний простір, який поєднує теорії мови та дискурсу в розумінні соціального устрою мультилінгвальної ідентичності. Дослідниця вважає, що формування ідентичності, незважаючи на те, чи вона є моно- або мультилінгвальною, також являє собою формування медіа та культури.

Висновки до параграфа: Медіа-аналіз та *інші* в мові

- Постколоніальний медіа-аналіз репрезентацій мультилінгвальних

особистостей також бере до уваги лінгвістичний гібридний статус особистості.

- Постколоніальна критика ідентичності, діаспори, етнічності та статі накладає обмеження на внутрішню/зовнішню структуру, моделі мультилінгвізму й мультикультуралізму.

ВИСНОВКИ

Стюарт Холл (Hall & Gieben, 1992: 277) пояснює, чому «Захід» є історичним, а не географічним концептом. Концепт Заходу постає у співвідношенні з Європейським Відродженням та поєднує в собі дискурси сучасності та просвітництва. Лінгвістична та культурна гегемонія Заходу підтверджується індустріалізацією та економічною експансією. Однак Захід, як історичний і лінгвістичний концепт, прив'язаний до колонізації та імперії, набуває одного зі своїх значень із серії бінарних опозицій. «Захід», який частково розуміють у його співвідношенні з гегемонією мов Англії, Франції, Німеччини і латиномовних країн, формується як опозиція до негативно закодованого «Сходу». Ці опозиції визначали та класифікували, як знання цього лінгвістичного *іншого* формується.

Холл ілюструє, як дискурсивні стратегії медіа та культури формували Захід з точки зору лінгвістичних привілеїв. Він вважає, що дискурс усього світу бере активну участь у формуванні знання про внутрішню структуру Заходу та його зовнішніх *інших*. З точки зору медіа-формування білінгвізму можна спостерігати за репрезентативними стратегіями, які обумовлюють формування мовця-білінгва в західних медіа.

Мовець-білінгв – це переважно хтось, хто з точки зору жителів англomовних країн, розмовляє англійською мовою як другою. На популярному британському та американському телебаченні, білінгв – це не стільки мовець-білінгв, скільки хтось, хто не вільно володіє домінуючою (англійською) мовою.

З точки зору медіа-аналізу, потрібно зазначити, що дослідження ЗМІ в їхньому співвідношенні до мультилінгвальних контекстів дещо конфронтуватиме з домінуючими підходами.

Отже, медіа-аналіз в контексті мультилінгвальних дискурсів не лише зосереджуватиметься на мові, але визначатиме, як мультилінгвальне оточення взаємодіє з продуктами медіа під час формування суб'єктів з точки зору їхнього мовного й культурного розвитку.

Бібліографічні посилання

1. Alia, V. (2004) Media Ethics and Social Change. Edinburgh: Edinburgh University Press.
2. Ang, I. (2001) On Not Speaking Chinese: Living Between Asia and the West. London and New York: Routledge.
3. Franklin, S., C. Lury, and J. Stacey (2000) Global Nature, Global Culture. London: Sage.
4. Hall, S. (ed.) (1997) Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage.
5. Hall, S. and B. Gieben (1992) Formations of Modernity. Cambridge: Polity.

БЕЗЛАД НА КУХНІ

Трејсі Токухама-Еспіноза

ПРИХОВАНА КАТАСТРОФА

У той час як ми всі намагаємося зробити все можливе для наших дітей, у нас на кухні іноді з'являється неохайний кухар. Проте, коли ваша кухня в безладі, це зрозуміло; коли мовні починання вашої дитини стають неохайними, це менш очевидно.

ЩО РОБИТИ В ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЯХ

Що відбувається, коли батько «все зробив правильно» і є проблема? Що робити, якщо дитина затримується в говорінні? Що робити, якщо вона не говорить взагалі? Що робити, якщо вона змішує мови поза межами нормальної тимчасової рамки? Що станеться, якщо вона використовує граматику лише однієї з мов, хоч вона має ідеальний контроль над лексикою? Що робити, якщо дитина відмовляється говорити однією з мов взагалі? Що робити, якщо дислексія обрізає свою потворну голову в середині нашого процесу письма? Що робити, якщо школа не буде співпрацювати з вашими зусиллями, та вчитель не має чутливості до окремого випадку вашої дитини? Що робити, якщо в дитини є незрозумілі слова або вона заїкається? *Чи повинні ми розглянути детальніше «старе дослідження», яке не сприяло мультилінгвізму в 1950-і роки?*

Для того, щоб почати відповідати на всі ці питання, ми повинні отримати більш широке уявлення про те, що таке мультилінгвізм, і що це означає, коли йтиметься про загальний інтелект наших дітей.

Чи Чотири Мови в П'ять Років Допмагають або Шкодять Пізнавальному Розвиткові та Інтелекту Дитини?

Оскільки ми всі згодні з тим, що принаймні одне з наших завдань полягає в тому, щоб привести наших дітей до багатства мультилінгвізму без страждань від підводних каменів, давайте повернемося до основних

аргументів за і проти дитячого мультилінгвізму. Ми знаємо, що є переваги; чи є які-небудь витрати? Почнемо з розгляду деяких загальних понять з приводу «психічного тягаря» мультилінгвізму.

Я часто задавалася питанням, чому так багато людей ухиляються від шансу для своїх дітей, щоб вивчити другу (третю або четверту) мову. Або, якщо вони «не заперечують», щоб їхні діти були білінгвами, чому вони дозволяють дітям робити це випадково й без активної участі в розвитку своєї дитини з мовами? Пов'язане з цим питання полягає в тому, що, якщо ми все-таки вирішили навчити одномовних іншій мові, чому ми починаємо робити це в наших державних школах так пізно? І якщо мультилінгвізм це «добре», чому це зайняло так багато часу для зміни клейма навколо іммігрантів білінгвів у школах?

АРГУМЕНТАЦІЯ ПОЗА ДВОМА ПРОТИБОРЧИМИ ТАБОРАМИ

Батьки проти Мультилінгвізму

У розмові з батьками я чула багато проблем: «Вивчення іншої мови буде занадто для нього»; «Занадто багато мов буде плутати її»; «Він просто не готовий»; «Моя дочка просто не успішна в мовах»; або «Я не хочу, щоб він відставав у своїй першій мові, тому що він вивчає другу». Загальне занепокоєння з приводу опанування другої мови виникає тому, що викладання занадто багатьох мов свого часу якимось чином «перевантажить» головний мозок і призведе до довічних проблем у навчанні. Чи можливо, що всі ці благі наміри матерів і батьків можуть мати рацію? Так. Але цікавим є те, що їх протиборчій табір теж має рацію.

Батьки За Вивчення Їхніми Дітьми Другої Мови

Інший табір це група людей, які просувають ідею, що друга мова відкриває мозок до більшого стимулу, що шанси на мислення з більш широкою сферою посилюються, що знайомство з друзями з інших країн і користь від фільмів і книжок, звичаїв з інших країн збільшується

з можливістю говорити іншою мовою. Не кажучи вже про пізнішу конкурентоспроможність поліглотів порівняно з іншими в сучасній робочій силі. Думки з цього питання мають сильне підґрунтя і кожен може поділитися своєю історією.

Деякі Історії з Обох Сторін Огороджі

У той час як, стоячи перед її випічкою й магазином морозива на чистій, квітучій вулиці в Кіто, Еквадор, моя подруга Даніель сказала мені, що я не маю турбуватися відсутністю лексики в мого сина у віці двох років. Вона говорить, що (оскільки вона зустрічає клієнта французькою мовою, потім німецькою) вона була такою ж і саме через кількість мов, оточуючих її в дитинстві. Її мати, яка є німкенню, і її батько, який є французом, мігрували в Еквадор, де вони говорять іспанською мовою. Вона стверджує, що не відкривала рот, щоб говорити, поки їй не було трьох роки, і в цей час всі три мови були в рівній мірі володіння.

Пізніше в той же день я приймаю зацікавлену пару в моєму офісі, яка починає пояснювати мені свої турботи (у суміші іспанської та англійської мов) про свою дочку. Батьки Марії звинувачували її дислексію та сором'язливість у тому, що вона завжди чула іспанську, іврит та англійську як суміш, коли вона була маленькою. І тепер, вони бояться, що вона «непридатна для життя».

А потім була Рама, яку ми згадували раніше в прикладі учнів високої здібності. Її батько індіанець, а мати японка. Вона розмовляє на хінді, японською та англійською мовами без акценту й ніколи не виявляла плутанини з її мовами.

Як могли всі ці випадки бути правдою?

«Старе» Дослідження

Багато з аргументів проти навчання дітей другій мові були засновані на результатах проведених випробувань у 1950-х роках на іммігрантах різного

віку, які прибувають з південної Європи до Сполучених Штатів, які згодом вивчили англійську мову. Для того, щоб визначити обґрунтованість цих «розвідувальних випробувань», ми повинні спочатку зрозуміти історію цієї групи. Чому ці люди іммігранти, у першу чергу? Швидше за все, не тому, що вони хотіли приїхати до Сполучених Штатів, щоб вивчати «Англійську як Другу Мову», а скоріше, вони були в пошуках кращих економічних можливостей, виходячи з бідних сімей, і англійська «просто те, що трапилося з ними», як побічний ефект їхньої основної мети – поліпшення засобів існування. У той час як існують схожі економічні іммігранти сьогодні, наше обговорення спрямоване на зміцнення пізнавальних здібностей у молодих, щоб створювати мультилінгвальних дітей з акцентом на додаванні нових знань (тобто мови), а не на його видаленні (тобто віднімаючи мову та замінюючи її англійською), як це сталося в багатьох випадках іммігрантів.

Інший аргумент проти раннього навчання другій мові обертається навколо питання про «перевантаження мозку». Чи було б для нас краще просто використовувати «простір мозку», який ми присвятили мові, щоб повністю розвивати нашу рідну мову? Є небагато білінгвів, які менше, ніж «вільні» в одній зі своїх мов? Лінгвіст-Соціолог Скутнабб-Кангас називає це напівлінгвалізмом на противагу одномовності або білінгвізму. Ці бідні душі ніколи не розвивають у повній мірі знання своєї рідної мови, і, отже, не мають мови, у якій могли б мати глибокі думки або висловити те, що вони думають з чіткістю. Який сенс говорити багатьма мовами погано, коли ми можемо зосередитися на блискучому говорінні лише однією? Інші спростовують це, посилаючись на те, що вчені тепер знають, що люди використовують приблизно двадцять відсотків (деякі більше, деякі менше) потенціалу мозку. Тобто, синапси відбуваються усього між двадцятьма відсотками нейронів, з якими ми народжуємося. З огляду на те, наскільки великий потенціал залишається для розвитку, чи потрібно розглядати «перевантаження» дітей як проблему? No, nein, non, кажуть багато поліглотів. Французький лінгвіст Клод Ажеже (1996), який сам говорить

десятками мов, пише, що це не повинно бути проблемою. Білінгви, які виражають себе погано, імовірно, були одномовними, які висловлювали себе так само погано, деякі люди просто мають поганий словесний вираз, стверджує він. Неврологи підвищують ідею, що немає ніякої певної межі для кількості мов, яку може прийняти людський мозок. Тепер ясно, що мультилінгви використовують більше свою праву півкулю, ніж одномовні, які зазвичай мають свою мову, зосереджену в лівій півкулі. Це приводить нас до думки, що замість «перевантаження» мозку, мультилінгв використовує частини, які б навпаки були не задіяні.

Поруч з підйомами та падіннями, є багато рівнин уздовж шляху до білінгвізму. Франсуа Грожан пише в Житті з Двома Мовами, Вступі до Білінгвізму (1982), що існує багато етапів «раннього» мовного розвитку білінгвів, які охоплюють: «спочатку змішану мовну стадію; повільний поділ... і зростаючу обізнаність про білінгвізм; вплив однієї мови на іншу, коли мовне середовище сприяє одній мові; уникнення складних слів і конструкцій в більш слабкій мові; швидкий перехід від своєї домінуючої мови до іншої, коли змінюється навколишнє середовище; остаточне розділення звуку й граматичних систем, але стійкий вплив домінуючої мови на іншу в області лексики» (181). Її короткий виклад багатьох етапів на шляху до вільної артикуляції в другій мові висуває на перший план людини «максимуми і мінімуми», які є частиною природного процесу. Батьки, які стикаються з «низьким рівнем», здебільшого намагаються відмовитися від мультилінгвізму, оскільки вони бояться за загальне благополуччя своєї дитини. Те, про що ми дізналися, взагалі невинуватне.

Як вже говорилося раніше, існують різні вікові категорії, коли мозок «краще підготовлений», щоб отримувати іноземну мову успішно. Коли ці можливості втрачено, виникають проблеми. Оскільки ми дізнаємося, коли ми стикаємося з «реальною проблемою», а не з «упущеною можливістю»?

По-перше, батьки повинні зробити глибокий вдих і відійти назад на мить. Не попадіться в пастку звинувачення дару мультилінгвізму, що може

бути нормальними стадіями розвитку вашої дитини. Джордж Сондерс (1982) звертається до багатьох сумних випадків, коли поради професіоналів пішли не так. Такі випадки містять розповідь про його власного сина, з яким Сондерс сам розмовляв виключно німецькою мовою (друга мова для нього, якою, як він стверджує, говорить вільно). Лікар, який оглянув хлопчика протягом п'ятнадцяти хвилин, порадив містеру Сондерсу говорити з його трирічним білінгвом виключно англійською мовою, оскільки дуже багато мов були, очевидно, «розумовим навантаженням» на дитину. Сондерс визнає, що його дитина не в змозі відповісти на багато питань лікаря, але це було пов'язано з сором'язливим характером його сина, а не через брак мови, те, що лікар не прийняв до уваги під час короткого обстеження. Так само, Трот Тешнер (1983) пише про той випадок, коли педіатр порадила німецькій матері припинити говорити німецькою з її ітально-німецькою дитиною (в Італії). Лікар уважав, що його мовний розвиток у вісімнадцять місяців був затриманим. Мати послухалася поради лікаря й ось, у двадцять місяців дитина почала говорити. Це випадок помилкової кореляції. У той час як багато дітей починають говорити свої перші слова майже в перші дні народження, це не ненормально для інших робити це на другому, а деякі навіть на третьому році життя. На жаль, для цієї матері та її дитини, «затримане» говоріння, яке діагностував лікар, позбавило дитину шансу в іншій мові та більш тісних комунікаційних зв'язків з його матір'ю. Найбільш імовірно, що ця індивідуальна дитина почала б говорити у двадцять місяців, була б це одна, дві або десять мов, що її оточують.

Білінгвізм не викликає дислексії або заїкання. Дослідження Уенделла Джонсона про заїкання навіть не підтримуює ідею. Хардінг і Райлі (1996) також відзначають, що країни з високими рівнями білінгвізму не мають високих рівнів заїкання. Ці та інші міфи працюють, щоб налаштувати батьків і спільноту проти дару білінгвізму. Не потрібно поспішати пов'язувати труднощі в дитини з її численними мовами.

Якщо і виникають реальні проблеми (дитина не говорить жодного

слова будь-якою мовою до трьох років), це «відставання» у багатьох віках (говоріння, сидіння, ходьба, фізична координація, тримання ложки самостійно тощо), або показує ознаки глухоти (це можна легко перевірити за допомогою шепоту позаду голови дитини, якщо хочеш отримати шоколадку, будь ласка, обернись?), необхідні консультації з фахівцями.

Це завжди благословення, коли ви можете довірити лікарю вашу дитину. Однак, якщо ви не відчуваєте, що вона оцінює ситуацію вашої дитини належним чином, не соромтеся шукати іншої думки. У мене є подруга, яка думала, що її син мав мовну проблему. Він не говорив чітко, хоч йому було шість років, і вона подумала, що йому стає все гірше, замість покращення. Вона була переконана, що це через багато мов, які оточували його в їх міжнародній спільноті та що його проблема була пов'язана з його мультилінгвізмом. Вона збиралася відмовитися від ідеї мультилінгвальної сім'ї. Тоді в один прекрасний день у відчаї вона закричала на нього: «Ти, глухий, чи що!» У ту ж мить вона прикусила губу, узяла хлопчика до лікаря й виявила, що весь канал його лівого вуха був занурений у водянисту рідину, що викликало його нездатність чути. Це було викликано «плоским» вушним каналом, а не його мультилінгвальним вихованням. Протягом декількох місяців це було причиною його зростаючої «глухоти» і його власних нечленороздільних слів, оскільки він не міг чути себе, коли говорив. У дуже рідкісних випадках мультилінгвальність є винуватцем. Це дуже легка мішень, однак дослідження в області дуже тонке й кількість «доказів» у негативному таборі є великою, про що було зазначено вище.

Чотири дуже корисні книги, Діти з Мовними Розладами Джанет Лііс і Шейли Урвін (1996), Порушеннями Розвитку Мовлення Памели Грунвелл (1995), Раннє Виявлення Мовного Порушення в Дітей Джеймса Лоу (1992), і Смайлі і Гольдштейна (1998) Мовні Затримки і Розлади: Від Дослідження до Практики Смайлі і Гольдштейна (1998), чітко визначають сфери реального занепокоєння. Якщо ви підозрюєте, що ваша дитина має або проблеми пов'язані з віком (не має мовних навичок на рівні з іншими його віку), або

проблеми пов'язані з навичками (певні мовні навички повинні бути паралельними одна одній, як символічне мовне розуміння й експресивне мовлення, наприклад), існує безліч тестів, щоб оцінити його. Ці тести охоплюють усі відомі на сьогодні напрями мовлення та охоплюють такі дії для дітей молодшого віку: слухове сприйняття (він може добре чути?); візуальне сприйняття (він може бачити добре?); слухова асоціація (він знає, що собака має шерсть, а риба має _____?); візуальна асоціація (він може зіставити птицю з гніздом, а ведмедя з барлогом?); ручне вираження (він може показати вам, для чого використовується молоток або виделка?); і вербальне вираження (він може розповісти вам історію?). У вербальному вираженні вашої дитини є також підкатегорії. Це означає перевірку, що словниковий запас, структура речення, вибір слів і граматики перебувають на віковому рівні. І пам'ятайте, що, як зазначив Пінкер у попередньому розділі, «віковий рівень» – також термін, який може сильно варіюватися, іноді цілих дванадцять місяців у будь-якому напрямку.

За допомогою таких та інших мовних оцінок, однак, батьки здебільшого впевнені, що їхня дитина дійсно підпадає під «нормальний» діапазон розвитку. Звичайно, завжди краще бути в безпеці, ніж потім шкодувати й батьківський здогад про здібності своєї дитини потрібно проводити в клініці для душевного спокою.

Пам'ятайте, однак, як ми вже згадували раніше, білінгви дійсно мають тенденцію говорити трохи пізніше, ніж одномовні, так само, як хлопчики говорять трохи пізніше, ніж дівчатка та старші діти трохи пізніше, ніж первістки. Батьки з дорослими дітьми, а також дослідження в області можуть підтвердити той факт, що в певний час, приблизно в початковій школі, здібності у всіх вирівнюються. Батьки мультилінгвів мають «додаткову роботу» поверх усіх інших нормальних проблем виховання дітей. Тобто, будьте впевнені не потрапити в стару пастку звинувачення декількох мов у проблемах розвитку своєї дитини. У багатьох випадках це просто не так. Стає все більш очевидним, що кілька мов додають до розумової гнучкості

дитини, не погіршує розум або обтяжує його.

Деякі книги, які я знайшла корисними в конкретних областях, зазначено нижче за категоріями та рекомендовано для читача.

ДЕЯКІ ПРОПОНОВАНІ ЧИТАННЯ

Книги про Білінгвальні Родини

- Білінгвальна Родина: Довідник Для Батьків, Едіт Хардінг і Філіпп Райлі, Видання Кембриджського університету, Великобританія, дев'яте видання, 1996.;
- Керівництво Батьків і Вчителів до Білінгвізму, Колін Бейкер, 2-е видання, Мультилінгвальні Питання, Англія, 2000.
- Виховання Дітей Білінгвально: Дошкільні Роки, Ленор Арнберг, Мультилінгвальні Питання, Англія, 1987.
- Керівництво до Сімейного Читання Двома Мовами – Дошкільні Роки, Теодор Андерссон, Національний Центр Обміну Інформацією для Білінгвальної Освіти, Вірджинія, 1981.
- Дитячий Досвід Третьої Культури: Зростаючи Серед Світів, Девід Поллок і Рут Е. Ван Рекен, Міжкультурне Видання, Мен, 1999.

КНИГИ ПРО ЧИТАННЯ ТА БІЛІНГВАЛЬНИХ ДІТЕЙ

- Письмо в Білінгвальній Програмі: *Había Una Vez*, Керол Еделскі, Університет Штату Арізона, Компанія Аблекс Паблішинг, Нью-Джерсі, 1986.
- Читання та Білінгвальна Дитина, Доріс Чин, серії посібників, Університет Штату Каліфорнія в Лос-Анджелесі, Міжнародна Асоціація Читання, Ньюарк, штат Делавер, 1976.
- Білінгвальне Виконання в Читанні та Письмі, Алістер Каммінг (редактор), Видавнича Компанія Джона Бенджаміна, Анн-Арбор, штат Мічиган, 1994.
- Читання в Білінгвальному Класі: Грамотність і Подвійна Грамотність, Кеннет Гудман, Йетта Гудман і Барбара Флорес, Національний Центр Обміну

Інформацією для Білінгвальної Освіти, Вірджинія, 1984.

- Навчання Читанню Різними Мовами, Лінгвістична серія та серія грамотності: 1, Сара Хаделсон (редактор), Центр Прикладної Лінгвістики, Роджер В. Шуй, головний редактор серії, Вашингтон, округ Колумбія, 1981.
- Навчання Читанню для Білінгвальних Дітей, Томи 1-6, документ BRS-84-R, 1-I, 6, Роберт С. Калфі, Бетті Дж Мейс-Матлук і Уеслі А. Гувер, Південно-Західна Освітня Розвиваюча Лабораторія, штат Техас, листопад, 1984.

КНИГИ ПРО МУЛЬТИЛІНГВІЗМ І ШКОЛИ

- Критичне Відображення та Клас Іноземної Мови, Террі Осборн, Бергін і Гарві, Уестпорт, Коннектикут, 2000.
- Мови та Діти: Створення Відповідності, Г. Кьортен і С. Песола, Логман, Нью-Йорк, 1994.
- Мультикультура та Освіта в Європі, Христина Алеманн-Гюнда, Пітер Ленг, Берн, Швейцарія, 1997.
- Європейські Моделі Білінгвальної Освіти, Хуго Бетенс Біердсмор (редактор), Мультилінгвальні Питання Ltd., Англія, 1993.
- Навчання Дітей Мови Етнічної Меншини, Дайан Огест і Кендзі Хакута (редактори), Видавництво Національної Академії, Нью-Йорк, 1998.
- Дзеркало мови: Дебати з Білінгвізму, Кендзі Хакута, Корпорація Основні Книги, Нью-Йорк, 1986.
- Розвиток Майстерності Другої Мови, Біргіт Харлі, Патрік Аллен, Джим Куммінс, Меріл Суейн (редактори), Серія Прикладної Лінгвістики Кембридж, Редактори Серії Майкл Х. Лонг і Джек С. Річардс, Видання Кембриджського університету, 1990.
- Опанування Другої Мови в Дитинстві, Том 2: Діти Шкільного Віку, Асоціація Видавників Баррі Маклафліна, Лоуренса Ерлбаума, Нью-Джерсі, 1985.

КНИГИ З ДОСЛІДЖЕННЯ МОЗКУ ТА МУЛЬТИЛІНГВІЗМ

- Стежки до Мозку: Нейрокогнітивна Основа Мови, Видавництва Сідні М. Лемба, Джона Бенджамінса, Амстердам, 1999.
 - Аспекти Білінгвальної Афазії, Мішель Параді, Пергамон Прес, 1995.
 - Нейробіологія Афекту в Мові, Джон Шуман, Видавництво Блеквел, Дослідний Клуб Мовного Навчання, Університет штату Мічиган, 1997.
 - Крослінгвістичне Вивчення Мовного Опанування, Ден Айсак Слобін (редактор), Томи 1-2, Асоціація Видавників Лоуренса Ерлбаума, Нью-Джерсі, 1992.
 - Мовна Обробка в Білінгвальних Дітей, Еллен Білосток, Видання Кембриджського університету, Англія, 1991.
 - Запрошення до Когнітивної Науки: Мовний Том I, під редакцією Ліли Р. Гляйтман і Марка Лібермана, головний редактор серії, Даніель Н. Ошерсон, Бредфорд Книга, Видавництво МІТ, Кембридж, штат Массачусетс, 1995.
 - Білінгвальний Мозок: Нейропсихологічні та Нейролінгвістичні Аспекти Білінгвізму, М. Л. Альберт і Л. Облер, Видавництво Академія, Нью-Йорк, 1979.
 - Читання про Афазію в Білінгвів і Поліглотів, Мішель Параді (редактор), Дід'є, Канада, 1983.
 - Ліва Півкуля Мозку, Права Півкуля Мозку, Саллі Спрінгер і Георг Дойч, В. Г. Фріман і Компанія, Нью-Йорк, 1989.
- Деякі Тести Мовного Розвитку для Дітей, щоб Визначити Витоки Уповільненої Мови
- Символічний Ігровий Тест (Лоу та Костелло, 1976)
 - Тести Ренфрю (Ренфрю, 1972)
 - Тест на Сприйняття Граматики (Бішоп, 1983);
 - Випробування Основних Понять Бемса (Бемс, 1986)
 - Основна Концептуальна Шкала Брекена (Брекен, 1984)

- Викликана Мовна Інвентаризація Керроу (1974)
- Тест Знаходження Слова (німецькою мовою, 1986)
- Розвиваюча Мовна Шкала Рейнелла (Переглянута, 1987)
- Індекс Порча Комуникативних Здібностей у Дітей (Порч, 1970)
- Іллінойс Випробування Психолінгвістичних Здібностей (Кірк, Маккарті, і Кірк, 1968)
- Клінічна Оцінка Мовних Функцій (Семел і Уїг, 1987)
- Індекс Аштона: процедура скринінгу письмових мовних труднощів (Ньютон і Томпсон, 1976)

Джерело: Лііс і Урвін, Діти з Мовними Розладами, Видавництво Вур, Лондон, 1996.

Тепер, коли ми зрозуміли, які ситуації пов'язані з проблемами фактичного мовного розвитку, а які можуть бути зараховані до інших причин, давайте подивимося детальніше на спільну турботу багатьох сімей. Що можна зробити, якщо батьки розуміють, що вони наблизили розвиток іноземної мови своєї дитини менш ніж оптимальним чином? Як і коли сім'ї можуть змінити мовні стратегії, щоб зробити свій внесок у вирішення, а не посилення проблеми? Це те, до чого ми переходимо в останній частині цього розділу.

ЗМІНЮЮЧИ МОВНІ СТРАТЕГІЇ

Успішний знімок, щоб Отримати Повну Картину

Клара – дуже любляча, стурбована працююча мати. Її син – у французькій школі, її чоловік – британець, Клара – португалка і в них є проживаюча з ними домашня прибиральниця, яка також є португалкою. Усе життя її сина вона розмовляла з ним англійською мовою, тому що вона відчувала, що «це було більш корисним, ніж португальська мова». У минулому році вона стала шкодувати про це. Томасу було п'ять з половиною років і він розмовляв французькою та англійською, але не говорив ні слова португальською. На сімейному святі з батьками Клари та

іншими родичами стало зрозуміло, що Томас не міг функціонувати в цій мові, і це було болісним усвідомлення для сім'ї. Клара хотіла знати, що робити. Чи було це занадто пізно? Чи не буде Томас плутатися, якщо вона змінить його мови після п'яти з половиною років? Як вони могли займатися «порятунком» ситуації в її рідній мові?

У цей час Томас був у Другому Вікні, ідеальний час для вже білінгвальної дитини вивчати третю мову. Французька та португальська – дуже тісно пов'язані мови лінгвістично. І Томас мав пасивне знання португальської мови, чуючи її від народження, хоч і не в розмові спрямованій на нього. Ми працювали над новою стратегією сім'ї, яка охоплювала згоду Томаса. Після того, як за п'ять років, діти (з деякими винятками) мають пізнавальне розуміння їхньої мови (мов). Вони знають, хто говорить їхньою мовою (мовами) і як кожна з них називається. Використовуючи ці знання, Клара підійшла до Томаса на дуже церебральному рівні міркування, використовуючи емоційну мотивацію для обговорення стратегій перемикавання мови для нього. Клара запитала Томаса, чи йому подобалося подорожувати до Португалії. Так. Хіба це не весело відвідувати своїх двоюрідних братів і сестер і їсти в будинку бабусі? Так. Чи знаєш ти, що першою мовою мами є португальська? Так. Ти хочеш навчитися говорити португальською мовою теж? Так.

У цей момент вона почала говорити з Томасом виключно португальською мовою. Його батько продовжував говорити лише англійською мовою, а батьки продовжували говорити англійською один до одного. Вона сказала, що після двох коротких тижнів, Томас почав говорити їй у відповідь короткими фразами. Вона сказала, що, коли він вимовив свої перші слова португальською мовою це було як почути «мама» від немовляти в перший раз. Вона заплакала. Через два місяці після зміни вона сказала, що Томас більше не сумнівається, якою мовою говорити з нею, португальською або англійською, він завжди робить це португальською мовою. Через рік Клара повідомила, що його португальська була майже такою ж вільною, як

і його англійська мова.

У той час як випадок Клари та Томаса виявив себе дуже добре до такої зміни в стратегії, інші родини можуть не мати переваги лінгвістично пов'язаних мов, або співпраці дитини, яка в даному випадку показала явні переваги для вивчення нової мови. Три кроки повинні бути зроблені, якщо батьки вирішили змінити стратегію для дитини:

1. Отримайте згоду дитини на зміни;
2. Ухваліть рішення про нову стратегію разом;
3. Будьте послідовні в новій стратегії та нічого не змінюйте, не узгодивши з усією родиною.

Коли дитина в Другому Вікні, надзвичайно важлива роль Мотивації повинна бути використана для вигідного спонукання зміни. У цьому випадку, Клара розмовляє з Томасом про теплі спогади під час відвідин його сім'ї за кордоном. У вашому власному випадку можна говорити про те, який чудовий новий учитель та, а не було б чудово мати можливість спілкуватися її мовою? Важливо пам'ятати, що діти, навіть маленькі, покладаються на послідовність у спілкуванні з вами. Пам'ятаєте, мого сина Габріеля та наш хибний мовний перемикач, який, я відчуваю, був безпосередньо відповідальним за його повільність у говорінні? Це означає, що, якщо коли й робиться зміна стратегії, вона узгоджується та/або свідомо приймається дитиною. Така зміна може мати місце лише коли дитина є «когнітивно зрілою», тобто, має простір мозку, щоб мати справу з такими поняттями, як «різні мови» та припинила змішувати мови. У деяких особливо зрілих дітей, це може бути в чотири з половиною років, і можна з упевненістю сказати, що багато шестирічних дітей можуть впоратися зі свідомою зміною стратегії. Ваша роль як батьків і мовних стратегів має вирішальне значення тут і ви повинні розуміти, що ваша дитина покладається на ваше чітке рішення в цій галузі, якщо зміна повинна мати місце.

Сподіваюся, з інформацією, представленою в цій книзі, доведеться «ремонтувати» усе менше й менше сімейних випадків і все більше і більше

сімей скористаються винагородою виховання мультилінгвальних дітей. Тепер до деяких заключних ідей.

Бібліографічні посилання

1. Grosjean, François. *Life With Two Languages, An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
2. Grunwell, Pamela, ed. *Developmental Speech Disorders, Clinical Issues and Practical Implications*. London: Whurr Publishers, Ltd., 1995.
3. Harding, Edith and Philip Riley. *The Bilingual Family, A Handbook for Parents*. Ninth Printing. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996.
4. Johnson, Wendell. *Stuttering in children and adults: Thirty years of research at the University of Iowa*. Assisted by Ralph Leutenegger. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1967.
5. Law, James, ed. *The Early Identification of Language Impairment in Children*. London: Chapman & Hall, 1992.
6. Lees, Janet and Shelagh Urwin. *Children With Language Disorders*. London: Whurr Publishers, 1996.
7. Pinker, Steven. "Language Acquisition." In Gleitman and Liberman, eds. *An Invitation to Cognitive Science*, Vol. 1, 2d ed. Ed. Daniel N. Osheron, Cambridge, MA: Bradford Books, The MIT Press, 1995.
8. Saunders, George. *Bilingual Children: Guidance for the Family*. England: Multilingual Matters, Ltd., 1982.
9. Skutnabb-Kangas, Tove and Robert Phillipson, eds. *Linguistic Human Rights, Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter Publishers, 1994.
10. Smiley, Lydia R. and Peggy A. Goldstein. *Language Delays and Disorders: From Research to Practice*. San Diego, CA: Singular Group Publishing, 1998.

Навчальне видання

ВИХОВАННЯ МУЛЬТИЛІНГВІВ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

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

Верстка: *Л. О. Глухова*

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

Видавництво і друкарня «Ліра»
49000, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5
Свідоцтво про внесення до Держреєстру ДК № 188 від 19.09.2000 р.

ISBN 978-966-383-764-2