



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**

БІЛІНГВІЗМ І СУСПІЛЬСТВО

ХРЕСТОМАТІЯ

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
Б 61

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

The reader contains papers on bilingualism and its role in the society.

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.

Б 61 **Білінгвізм і суспільство** : хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛІРА, 2016. – 230 с.
ISBN 978-966-383-770-3

Хрестоматія містить праці з питань білінгвізму та його ролі у суспільстві.

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

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73

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

ISBN 978-966-383-770-3

Передмова

Проблема білінгвізму багатоаспектна. У ній перехрещуються різні підходи – філософський, психологічний, лінгвістичний, соціальний тощо. У пропонованій збірці розглянуто білінгвізм у соціолінгвістичному аспекті, тобто білінгвізм як наслідок функціонування мов у певних соціальних умовах.

Джерелом білінгвізму зазвичай є етнічна неоднорідність самого суспільства. Через те, що в сучасному світі практично немає етнічно однорідних держав, білінгвізм як явище отримав велике поширення.

Інтеграційні процеси сприяють перетворенню Європи в багатомовний простір, в якому всі національні мови мають рівні права. Адже з відкриттям кордонів між країнами Європи посилюється мобільність людей, установлюються та виходять на новий рівень налагоджені раніше контакти як усередині країни, так і з зарубіжними друзями й партнерами. Ці процеси значно посилюють мотивованість європейців до опанування іноземних мов.

У хрестоматії розглянуто чинники, які впливають на соціальний характер білінгвізму: виникнення, розвиток та функціонування мов; соціальна диференціація мов відповідно до поділу суспільства на класи, верстви і групи; соціальні відмінності у використанні мов у зв'язку з різноманітними сферами її застосування; взаємовідносини мов у дво- і багатомовних суспільствах тощо.

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

ЗМІСТ

БІЛІНГВІЗМ І СУСПІЛЬСТВО

Джон Едвардс 5

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ «БАГАТОМОВНА ЄВРОПА» ПО КРАЇНАХ

Кутлай Йагмур, Гуус Екстра і Марліс Свінкельс 14

БІЛІНГВІЗМ І ГЕНДЕР

Інгрід Піллер і Анета Павленко 145

ТРАНСКРИБУВАННЯ

Марія Тереза Тарелл та Мелісса Г. Мойєр 17676

КІЛЬКІСНИЙ АНАЛІЗ І СТАТИСТИКА

Наташа Токовіц і Тесса Уоррен 194

БАЗИ ДАНИХ І КОРПУСИ

Ед Бекас 21616

БІЛІНГВІЗМ І СУСПІЛЬСТВО

Джон Едвардс

Якщо ми визнаємо, що білінгвізм, перемикання та інші подвійні мовні явища все ще одними розглядаються як щось підозріле, а іншими – як щось таємниче та сповнене ерудиції, ми повинні також згадати їхню загальну природу. Розширена лінгвістична компетенція зазвичай керується потребою, але вона також знайшла історичне відображення та підтримку в межах вищого суспільства. Іншими словами, існує відмінність між білінгвізмом еліти та народу. Раніше не знати латину, грецьку або французьку мови на додаток до своєї рідної мови було б просто неможливо для освічених людей. На інших рівнях та з інших причин пересічні громадяни також були білінгвами з ранніх часів: нам відомо, що за часів Птолемея необхідно було володіти грецькою мовою навіть для дуже скромних посад, а афінські раби – представники найнижчого класу – загалом були білінгвами, оскільки їх залучали до домашнього господарства та навчання.

Виокремлюють важливі відмінності між індивідуальним білінгвізмом та колективним або соціальним білінгвізмом, незважаючи на те, чи останній є офіційно підтвердженим (як у Канаді), чи є просто фактом звичайного життя (як у Тайвані, де мандаринська мова є офіційною, але рідною мовою більшості є фуцзянська). Колективний білінгвізм у різному оточенні, давньому та сучасному, є сталою величиною, на відміну від непостійної, перехідної варіації, типової для багатьох іммігрантських контекстів, у яких, фактично, білінгвізм є двомовністю, зупинкою на дорозі між двома унілінгвізмами. Класичним патерном для новоприбулих в Сполучені Штати, наприклад, був білінгвізм (рідна мова та англійська мова) до другого покоління та англійський монолінгвізм – для третього. Більш сталий колективний білінгвізм зберігається значною мірою через тривалу потребу, яка відсутня в більшості іммігрантського населення, і ця потреба зазвичай базується на інших соціальних функціях і різних сферах використання кожної мови. Ця ситуація сьогодні

ні зазвичай трактується як *диглосія*. Цей термін є грецькою версією слова *білінгвізм*, і, на перший погляд, не може здаватися корисним нововведенням; він, наприклад, логічно не містить у собі соціального колективного аспекту, на який, на практиці, посилається. Проте, «la logique n'est perished maître de la terminologie» («логіка не хазяйка термінології»).

В кінці минулого століття елліністи, які хотіли описати роль діалектів у грецькому суспільстві, представили ідею диглосії. Псіхарі (Psichari), наприклад, розглядав сучасне використання і народної грецької мови (*demotic*), і *katharévusa*, тобто звичайної розмовної різноманітності та більш «чистої», більш класичної форми, як диглосію. Невдовзі стало очевидним, що сучасна Греція була не єдиним середовищем, де існувала функціональна диференціація між «вищою» і «нижчою» варіаціями однієї мови. У Північній Африці, наприклад, подібна ситуація спостерігалася з класичною й народною арабською мовою.

Поняття диглосії в сучасний обіг було введено в 1959 році в гермінативній статті Чарльза Фергюсона (Ferguson). Він навів чотири «визначальні» зразки, два з яких були грецькою та арабською мовами, інші два – швейцарським діалектом німецької мови та гаїтянською креольською мовою; у всіх них є як висока («зверху»), так і низька (регіональна) форми, а саме:

Висока	Низька
--------	--------

Арабська	'Al-fusha 'Al-ammiyyah
----------	------------------------

Швейцарська німецька	Schriftsprache Schweizerdeutsch
----------------------	---------------------------------

(стандартна німецька мова)	
----------------------------	--

Гаїтянська	français créole
------------	-----------------

(стандартна французька мова)	
------------------------------	--

Грецька мова	katharévusa dhimotiki
--------------	-----------------------

Фергюсон насамперед підкреслював функціональні відмінності: високий різновид (H) панує у формальних і надрукованих контекстах, а низький (L) обслуговує більш повсякденні цілі; він також стверджував, що «важливість користування правильною варіацією в правильній ситуації навряд чи

можна переоцінити». Прикладом перемішування функцій може слугувати розповсюджена практика читання газети, яка написана в Н, а потім обговорюють її в L. Н різноманітність є престижнішою, і дехто може навіть відчувати, що володіння лише L є недостатнім для мовця. Багато освічених мовців можуть навіть заперечувати, що вони користуються формою L взагалі, хоч це не підтверджується спостереженнями. Не дивно, що різноманітність Н вважається логічнішою, естетично привабливішою і такою, що здатна краще передавати серйозні повідомлення; їй надають перевагу у формальних контекстах (на кшталт політичних розмов або поетичних читань) навіть у випадках, коли використання L було б зрозумілішим. Форма Н зазвичай асоціюється з релігійною та літературною спадщиною і здобувається через формальну освіту, завдяки чому вона майже ніколи не є таким особистим засобом, як L.

На технічних рівнях саме різноманітність Н є граматично і орфографічно стандартизованою, а отже, лінгвістично складнішою, ніж L. У ній також трапляються лексичні одиниці, які не мають еквівалентів у L, хоч може бути й навпаки (релігійна абстрактна величина обговорюється в Н, або автомобільні частини, що обговорюються в L). Крім того, існує багато загальних концептів як в Н, так і в L, які мають доволі різну конотацію в кожному форматі. На Гаїті слово «*осел*» креольською звучить як – *bourik*, тоді як *âne* є його стандартним французьким еквівалентом. У Греції вино в меню зазначене як *inos*, але клієнт просить про *krasi*. Фергюсон зазначає, що англійські паралелі – на кшталт *purchase* – *buy*, *children* – *kids* не відповідають різниці, яку знаходимо в його «визначальних» прикладах диглосії. Грубо кажучи, ми можемо стверджувати, що такого роду варіації в англійській мові виявляються переважно на рівні стилю.

Роздуми Марсе знову стали актуальними, коли, слідом за дискусією, започаткованою Фергюсоном, декілька авторів розширили диглосію з двох діалектів однієї мови до окремих мов (також до стилів та реєстрів). Важливим питанням залишається функціональна диференціація. Джошуа Фішман (Joshua Fishman), зокрема, намагався систематично співвіднести білінгвізм та

диглосію, навівши чотири можливі взаємодії:

1. *Мовна спільнота з білінгвізмом та диглосією*: у Парагваї, наприклад, більшість населення не лише білінгвальна з іспанською мовою та мовою гуарані, ці дві мови є функціонально відокремленими; іспанська мова тут є різноманітністю Н, гуарані – L. Інший приклад знаходимо в Східній Європі дев'ятнадцятого століття, де іврит був Н, а ідиш – L для чоловіків-євреїв. Арабський приклад Фергюсона також потрібно віднести до цієї категорії.

2. *Диглосія без білінгвізму*: у багатьох європейських державах традиційно існувала модель, коли еліта розмовляла «фешенебельною» мовою (наприклад, французькою), а маси користувалися місцевою мовою. Тут ми маємо справу з двома мовними спільнотами, у більшій з яких (щонайменше) переважає монолінгвізм, об'єднаними в одну політичну одиницю. Сучасним прикладом є Канада, де традиційно незначна кількість англофонів є білінгвами, а решта – головним чином, урбанізовані франко-канадці, проте офіційно визнаються обидві мови.

3. *Білінгвізм без диглосії*: класичний приклад цього знаходимо серед іммігрантів до нового суспільства, що також акцентує увагу на тому, що білінгвізм, як ми його розуміємо на сучасному етапі, – по суті, є індивідуальним явищем, тоді як диглоія означає соціальну організацію. Без певного перекриття диглосією білінгвізм зазвичай носить тимчасовий і перехідний характер.

4. *Ні диглосія, ні білінгвізм*: ця категорія є найрідкіснішою, але соціально не стратифіковані племена або клани можуть слугувати прикладами – всі члени є монолінгвами, і використовується лише одна мова в усіх сферах. Але, як зауважив Фішман, навіть у таких спільнотах часто знаходимо певну рольову диференціацію (між старійшинами та іншими, між релігійними лідерами та їх паствою) та лінгвістичну розмаїтість, що її супроводжує. Це категорія ще більше зменшується у розмірах, якщо віднесемо зміну стилю до рубрики диглосії. Нарешті, оскільки ці маленькі та тісно пов'язані між собою спільноти вступають у контакт (або їх змушують контактувати) з іншими

спільнотами, ймовірно, Фішман має рацію, коли стверджує, що вони часто «самі себе ліквідують».

Також ми зустрінемо, особливо в широкому сенсі термінології приклади триглосії (наприклад, у Північній Африці, де класична і народна форми арабської мови співіснують з французькою мовою), або тетраглосії (зокрема, Північна Африка, де в Марокко користуються трьома наведеними вище мовами на додачу до берберської). Фактично «поліглосичний спектр» є нормою в багатьох частинах світу. У малайській мовній спільноті, наприклад, виокремлюють королівську малайську мову (*bahasa di raja*) та просту малайську мову; ці дві мови створюють класичну Н-І дихотомію. Але в межах останньої є ще рафінована малайська мова (*bahasa halus*) та освічена малайська мова (*bahasa terpelajar*), і ці дві мови зовсім не тотожні – освіченому мовцю може бракувати походження та вихованості мовця, який розмовляє рафінованою малайською мовою. Також розрізняють розмовну й грубу різноманітність (*bahasa kasar*) та розмовну, що не є грубою (*bahasa basahan*). Або ж розглянемо арабську мовну ситуацію, яка слугувала одним з «визначальних» прикладів для Фергюсона. Було запропоновано континуум з п'яти пунктів:

fusha al-turath, класична арабська, різноманітність Н (за Фергюсоном);

fusha al-casr, сучасна стандартна арабська мова, поточний літературний засіб, лише писемний;

cammiyyat al-muthaqqafin, висока стандартна розмовна мова, звичайна розмовна різноманітність освічених людей, які мають справу з серйозними питаннями – частина L (за Фергюсоном);

cammiyyat al-mutanawwirin, середня стандартна розмовна мова, повсякденна мова грамотної частини – частина L (за Фергюсоном);

cammiyyat Al-ummiyyin, низька розмовна мова, повсякденна мова неосвіченої частини – частина L (за Фергюсоном).

Варто відзначити, що не всі диглосії є однаковими: якщо фактично кожен в диглосичному Парагваї говорить двома мовами, то про Гаїті (ще один з визначальних прикладів Фергюсона) не можна сказати те саме, адже лише

один або два індивідууми з двадцяти мають доступ до обох мов (інші є креольськими монолінгвами).

Якщо диглосія як колективний білінгвізм розглядається як стійкий стан, потрібно пам'ятати, що ця сталість є відносною. Франко-англійська диглосія, що переважала в Англії після Норманського завоювання, врешті-решт зійшла нанівець і різноманітність L (англійська мова) набула домінуючого статусу; важливою межею стали Чосерівські «Кентерберійські оповідання» (початок написання близько 1386 р., але їх не було завершено), написані діалектом східного Мідленду середньоанглійської мови, перші записи якої датуються приблизно 1100 рр. Сталості диглосії також загрожує втручання політичного тиску. Коли «полковники» повалили ліберальний грецький уряд у 1967 р., попередню програму підтримки використання dhimotiki було згорнуто – через її асоціацію з лівими – а katharévusa отримала підтримку. У 1975 р. конституційний уряд повернувся, і наступного року dhimotiki було оголошено офіційною мовою країни; сьогодні афінський різновид є моделлю, хоч у деяких формальних секторах збереглася katharévusa.

Існує багато проблем, пов'язаних з розширенням терміна (так само як і з його оригінальним форматом, як нещодавно визнав сам Фергюсон). Згідно з частиною оригінальної концепції Фергюсона, різновид Н не використовується ніким у розмовній формі, але ця характеристика втрачається під час експансії. Отже, диглосія Фергюсона виключала б комбінацію з багатьох сценаріїв «стандарт плюс регіональний діалект», оскільки деякі люди зазвичай користуються стандартним престижним варіантом для усіх цілей; експансія Фішмана, з іншого боку – відводить це під диглосію. Також змінюється вимога, згідно з якою одна з форм повинна бути різновидом Н – якщо Канада, наприклад, розглядається як диглосичне суспільство, то яка з мов є Н? У цьому прикладі також спостерігаємо, що сьогодні допустимим є «територіальний розрозподіл», чого не було в оригінальній версії.

Територіальний принцип, який тільки що був згаданий, актуалізує завершальне питання, якого варто торкнутися (зокрема, з канадської перспек-

тиви). Раніше за «Актом державних мов» (1969 р.), який законним чином задекларував офіційний статус французької та англійської мов у Канаді, було засновано Королівську комісію з білінгвізму та бікультуралізму, щоб дослідити питання та внести рекомендації. Приділяючи особливу увагу лінгвістичним ситуаціям у Бельгії, Фінляндії, Швейцарії та Південній Африці, спеціальні уповноважені детально розглядали так звані «особистісний» та «територіальний» принципи, що стосуються білінгвізму. Згідно з першим із них, права передаються *індивідуумам*, де б вони не жили в межах держави. Найбільш виражена дія цього принципу в Південній Африці. Згідно з територіальним принципом (як у Бельгії), права змінюються від регіону до регіону, і лінгвістичне упорядкування зазвичай є свого роду «здвоєним» унілінгвізмом. Відмінність між цими двома підходами є схожою з такою ж відмінністю, яку політологи проводять між «об'єднанням» та «універсалізмом»; об'єднання іноді розглядається як демократична альтернатива, яка краще за все задовольняє вимоги розділених суспільств (як у Бельгії і Швейцарії), до того ж це складна та крихка система стримування та балансування етнічних груп. Універсалізм, з його головним акцентом на правах індивідуумів, є підходом, що вважається найкращим у більшості сучасних демократій, проте очевидно, що виключення «групових прав» є завжди неможливе та не бажане.

Комісія зробила вибір на користь індивідуального принципу в Канаді, хоч офіційні мовні спільноти були нечисленними в усіх провінціях, крім Квебеку та Нового Брауншвейгу. Було визнано складнощі в наслідуванні цього південноафриканського прикладу (приблизно 66% білих вважалися білінгвами, на противагу 12% в Канаді; і мовні спільноти меншин у провінціях Південної Африки мають від 23% до 39%, тоді як у дев'яти з десяти канадських провінцій вони нараховують менше 15%), і Комісія визнала переваги територіального принципу. Проте, політичні чинники (зокрема, «символічна» важливість канадського франкомовного населення) і надзвичайна мобільність канадського суспільства зумовили вибір на ко-

ристь особистісного підходу – і це, незважаючи на той факт, що Комісія могла розглянути більш «змішану» опцію (як, наприклад, у Швейцарії, де особистісний принцип діє лише на федеральному рівні).

Таким чином, було сформульовано рекомендації для федерального білінгвізму, а білінгвальні послуги було надано на рівні провінцій; але лише Квебек, Онтаріо та Новий Брауншвейг повинні були стати «офіційно» білінгвальними. Оскільки умови для франкофонів за межами Квебеку стали сприятливішими, інші провінції мають отримати офіційний білінгвальний статус (коли франкофонне населення складатиме 10% від загалу). На час рекомендацій Комісії в Онтаріо налічувалось близько 7% франкофонів (а у Квебеку англофоби складали близько 13%). Сьогодні лише Новий Брауншвейг є офіційно білінгвальним.

Здається, що канадську білінгвальну мрію було втрачено, щонайменше в перспективі «особистості». Країна має поступово рухатися до «здвоєного» унілінгвізму – французького в Квебеку та англійського деінде – з «білінгвальним поясом» в частині Онтаріо і, особливо, Нового Брауншвейгу. Цей процес супроводжується тривалою асиміляцією франкофонів за межами Квебеку та відмовою від білінгвізму в межах цієї провінції. Таким чином, з'явився «територіальний принцип» і вже окреслено пропозиції надати офіційний статус лише одній з двох «привілейованих» мов на всій території (окрім Нового Брауншвейгу). Сучасні конституційні зміни в Канаді, які відзначаються дуже потужним лінгвістичним та культурним складниками, демонструють, наскільки важливі політичні й соціальні структури, у межах яких відбувається становлення сталого білінгвізму. Соціально-орієнтована політика – саме так характеризують канадську угоду – повинна корелювати із загальним сприйняттям соціальної реальності та власного інтересу. За умови різного сприйняття в межах потужних етнічних груп – у Канаді це: англофони, франкофони, аборигени та алофони (тобто, всі «інші»), які всі є центральними гравцями, хоч жодна з них не є монолітною – перспектива угод про мультикультуралізм, білінгвізм та «розширену диглосію», що роз-

робляються в центрі, видається напрочуд делікатною.

Бібліографічні посилання

1. Barry McLaughlin, *Second-Language Acquisition in Childhood* (Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1978, p. 206).
2. D.Spoerl, 'Bilingualism and emotional adjustment' (*Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1946, 38, 37–57).
3. Einar Haugen, *The Norwegian Language in America* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953).
4. Ferguson, C. A., 1959, Diglossia. *Word* 15, 325–340.
5. Fishman, J. A. *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
6. George Steiner, *After Babel* (London: Oxford University Press, 1975); Weinreich, 1953.
7. John Firth, *The Tongues of Men and Speech* (London: Oxford University Press, 1970, p. 211).
8. John Milton, 'Of education' (*Prose Writings*, London: Dent, 1958, p. 323).
9. Leonard Bloomfield, *Language* (New York: Holt, 1933).
10. Uriel Weinreich, *Languages in Contact* (The Hague: Mouton, 1953).
11. William Mackey, 'The description of bilingualism' (*Canadian Journal of Linguistics*, 1962, 7, 51–85).

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ «БАГАТОМОВНА ЄВРОПА» ПО КРАЇНАХ

Кутлай Йагмур, Гуус Екстра і Марліс Свінкельс

ВСТУП

Пропонується міжнаціональний огляд того, наскільки мовна політика й практичні методики її реалізації в 24 досліджуваних країнах / регіонах узгоджуються із загальноєвропейськими стандартами. Результати аналізу у восьми мовних галузях, враховуючи метагалузь, освіту, державні установи, суспільне обслуговування й місця загального користування, засоби масової інформації та підприємницьку діяльність, подано у вигляді таблиць, що містять відповідні дані по всіх проаналізованих країнах. Крім того, для кращого ознайомлення читача з поширенням та розподілом мов у європейському контексті наведено результати перехресного аналізу даних у різних галузях.

Німеччина є федеративною державою із високим ступенем децентралізації, зокрема в галузях освіти й соціокультурного забезпечення. Ця особливість державного устрою унеможливила послідовний збір даних для проекту «Багатомовна Європа» (БМЄ) внаслідок суттєвих відмінностей і розбіжностей у принципах мовної політики та методиках їх практичної реалізації як усередині трьох *федеральних земель*, так і між ними, а також між трьома містами, обраними для дослідження. У визначених для проекту БМЄ мовних галузях норми мовної політики й практичні методики її реалізації знаходяться в компетенції регіональних або місцевих муніципалітетів або навіть шкіл. Ураховуючи такий ступінь автономності, у контексті Німеччини практично неможливо звітувати про «загальні» норми мовної політики й практичні методики її реалізації. З огляду на це, дані по Німеччині не представлено в розгляді результатів міжнаціонального аналізу в частині 2 пропонованого дослідження.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

У першій частині дослідження БМЄ проаналізовано наявність офіцій-

них документів і баз даних у досліджуваних країнах / регіонах. Уважаємо, що наявність офіційних документів на підтримку мовного різноманіття й створення баз даних, що відображають мови, якими спілкуються, сприяє підвищенню обізнаності щодо мультилінгвізму в будь-якому національному або регіональному контексті, а також сприяє покращанню освітньої політики. На підставі даних проекту БМЄ, а також із урахуванням офіційного документа Ради Європи, Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, спробували максимально правдиво відобразити політичні норми та принципи й практичні методики, наявні в цій галузі.

У таблиці 1 подано відповіді на два основні запитання щодо мовного законодавства й офіційних документів із мовної політики в усіх 24 проаналізованих країнах / регіонах на підставі даних, наданих у звітах наших дослідників. Мовне законодавство з державних і регіональних/міноритарних (Р/М) мов упроваджено майже в усіх проаналізованих країнах / регіонах, з іноземних мов – у 14 країнах / регіонах, а з мов іммігрантів – лише в п'яти країнах / регіонах. Офіційні документи з мовної політики щодо державних і іноземних мов є доступними майже в усіх досліджуваних країнах / регіонах-учасниках, щодо Р/М мов меншин – у 18 країнах / регіонах, і щодо іммігрантських мов – лише в чотирьох країнах / регіонах.

Таблиця 1. Мовне законодавство й офіційні документи з мовної політики в 24 досліджуваних країнах/регіонах

Країна / регіон	Чи існує державне або регіональне / федеральне законодавство, що містить статті про мову (мови)?				Чи існують у Вашій країні або регіоні офіційні документи з мовної політики, спрямовані на вивчення й викладання мов?			
	Дер-	Інозе-	Регіо-	Іммі-	Дер-	Інозем-	Регіона-	Іммі

	жавна	мна	нальна/ мінори- тарна	грант- ська	жав- на	на	льна/ мінори- тарна	гра нтсь ка
Австрія	√		√		√		√	
Англія			√		√	√	√	
Болгарія	√	√	√	√	√	√	√	
Боснія й Герцего- вина	√		√		√	√	√	
Греція	√				√	√		
Данія	√	√	√	√	√			
Естонія	√	√		√	√	√		
Іспанія	√	√	√	√	√	√	√	√
Італія			√		√	√	√	
Катало- нія	√		√		√	√	√	√
Країна басків	√		√		√	√	√	
Литва	√	√	√		√	√	√	
Нідер- ланди	√	√	√		√	√	√	
Північна Ірландія	√	√	√		√	√	√	
Польща	√		√					
Португа-	√		√		√	√		

лія								
Румунія	√	√	√		√	√	√	
Угорщина	√	√	√		√	√	√	
Уельс	√	√	√			√	√	
Україна	√	√	√		√	√	√	
Франція	√	√	√		√	√	√	√
Фрісландія	√	√	√		√	√	√	
Швейцарія	√		√		√	√	√	√
Шотландія	√	√	√	√	√	√	√	

Одним із ключових документів на підтримку лінгвістичного різноманіття в Європі є *Європейська хартія регіональних мов або мов меншин* (ЕС-RML) Ради Європи. Хартія являє собою конвенцію, розроблену, з одного боку, з метою захисту й сприяння розвитку Р/М мов як аспекту культурної спадщини Європи, що перебуває під загрозою, і, з іншого боку – задля створення необхідних умов, що дозволятимуть носіям Р/М мов користуватися ними в особистому й суспільному житті. Передусім Хартія визначає основні завдання й принципи, які держави зобов’язуються застосовувати щодо всіх існуючих на їхніх державних територіях Р/М мов. По-друге, Хартія містить низку конкретних заходів, розроблених для сприяння й заохочення вжитку відповідних окремих Р/М мов у суспільному житті. Вона охоплює мови, що традиційно застосовуються у межах державної території, але не охоплює ті мови, що пов’язані з останніми міграційними рухами чи є діалектами офіційних мов. Вона має забезпечити, наскільки це реально можливо, використання

Р/М мов в освіті та засобах масової інформації, заохочувати забезпечення й посилення їх використання в правовому й адміністративному контекстах, суспільно-економічному житті, культурних заходах і програмах транскордонного обміну.

Хартію було ратифіковано парламентами 11 з 18 проаналізованих країн і підписано урядами Франції та Італії. У Болгарії, Естонії, Греції, Литві та Португалії її не було ані ратифіковано, ані підписано. У деяких країнах однією з причин того, що хартію не було ратифіковано, стало те, що деякі її положення можуть суперечити конституції країни. У таблиці 2 проілюстровано, які мови є визнаними, підтримуваними в кожній із країн за умовами виключно офіційних державних документів або і офіційних державних документів, і ECRML відповідно. Із більш детальною інформацією щодо Хартії можна ознайомитися у відповідному розділі на веб-сайті РЄ, що постійно оновлюється.

Таблиця 2. Офіційне визнання, захист та / чи підтримка розвитку Р/М мов у 18 країнах

ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ: ЛИШЕ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ КРАЇНИ

***Курсивом:** і в офіційних документах країни, і в Європейській хартії регіональних мов або мов меншин*

Країна	Р/М мови, що є визнаними, захищеними та / або підтримуються офіційними документами / законодавством країни чи ECRML
Австрія	<i>Хорватська (у Бургенланді), чеська (у Відні), угорська (у Бургенланді та Відні), циганська (у Бургенланді), словацька (у Відні), словенська (у Каринтії та Штирії).</i>
Болгарія	ВІРМЕНСЬКА, ІВРИТ, ЦИГАНСЬКА, ТУРЕЦЬКА.

Боснія й Герцеговина	<i>Албанська, чеська, німецька, угорська, італійська, єврейські мови (їдиш і сефардська / мова ладіно), македонська, чорногорська, польська, ЦИГАНСЬКА, русинська, сербохорватська, словацька, словенська, турецька, українська.</i>
Велика Британія	<i>Корнська в Англії, ірландська та ольстерська шотландська в Північній Ірландії, гельська та шотландська в Шотландії й валлійська в Уельсі.</i>
Греція	Надається підтримка, але мови не визначені.
Данія	<i>Німецька (ЕСКІМОСЬКО-АЛЕУТСЬКА Й ФАРЕРСЬКА ЗАХИЩЕНІ ЗАКОНАМИ ПРО МІСЦЕВЕ САМОВРЯДУВАННЯ).</i>
Естонія	НОВИЙ ЗАКОН ПРО МОВИ (2011) ВВАЖАЄ ВАЖЛИВИМ ЗАХИЩАТИ ВСІ ЕСТОНСЬКІ РЕГІОНАЛЬНІ МОВИ.
Іспанія	<i>Баскська, каталонська, галісійська, валенсійська, арабська, аранська окситанська, астурійська/бабле, берберські мови, калло, фабла-арагонська, португальська, циганська.</i>
Італія	АЛБАНСЬКА, КАТАЛОНСЬКА, ХОРВАТСЬКА, ФРАНКО-ПРОВАНСАЛЬСЬКА, ФРАНЦУЗЬКА, ФРІУЛЬСЬКА, НІМЕЦЬКА, ГРЕЦЬКА, ЛАДИНСЬКА, ОКСИТАНСЬКА, САРДИНСЬКА, СЛОВЕНСЬКА.
Литва	БІЛОРУСЬКА, ІВРИТ, ПОЛЬСЬКА, РОСІЙСЬКА.
Нідерланди	<i>Лімбурзька, нижньосаксонська, циганська, їдиш: захищені та визнані. Фризська: підтримується.</i>
Польща	<i>Вірменська, білоруська, чеська, німецька, їврит, їдиш, караїмська, кашубська, лемківська, литовська, циганська, російська, словацька, татарська, українська.</i>
Португалія	МІРАНДСЬКА.

Румунія	<i>Албанська, вірменська, болгарська, хорватська, чеська, німецька, грецька, угорська, італійська, македонська, польська, циганська, російська, русинська, сербська, словацька, татарська, турецька, українська, ідиш.</i>
Угорщина	<i>Вірменська, болгарська, грецька, польська, русинська, українська, хорватська, німецька, циганська, бояш, румунська, сербська, словацька, словенська.</i>
Україна	<i>Білоруська, болгарська, кримськотатарська, гагаузька, німецька, грецька, угорська, молдавська, польська, румунська, російська, словацька, ідиш</i>
Франція	БАСКСЬКА, БРЕТОНСЬКА, КАТАЛОНСЬКА, КОРСИКАНСЬКА, НІМЕЦЬКІ ДІАЛЕКТИ В РЕГІОНАХ ЕЛЬЗАС І МОЗЕЛЬ (ЕЛЬЗАСЬКА Й МОЗЕЛЬСЬКА), ЗАХІДНОФЛАМАНДСЬКА, ФРАНКО-ПРОВАНСАЛЬСЬКА, МОВА ОЙЛЬ («МОВИ ПІВНОЧІ»: ФРАНКО-КОНТІЙСЬКА, ВАЛЛОНСЬКА, ШАМПАНСЬКА, ПІКАРДІЙСЬКА, НОРМАНДСЬКА, ҐАЛЛО, ПУАТЕВІНСЬКО-СЕНТОНЖСЬКА, ЛОТАРІНГСЬКА, БУРГУНДСЬКО-МОРВАНСЬКА), ОКСИТАНСЬКА («МОВИ ПІВДНЯ»: ГАСКОНСЬКА, ЛАНГЕДОКСЬКА, ПРОВАНСАЛЬСЬКА, ОВЕРНСЬКА, ЛІМУЗЕНСЬКА, ВІВАРОАЛЬПІЙСЬКА), ЛІГУРІЙСЬКІ ДІАЛЕКТИ (З ДОЛИНИ РУАЙА У ПРИМОРСЬКИХ АЛЬПАХ І БОНІФАЧО НА КОРСИЦІ). А ТАКОЖ 41 МОВА ДО ЗАКОРДОННИХ ТЕРИТОРІЙ З ОФІЦІЙНОГО СПИСКУ МОВ ФРАНЦІЇ, А ТАКОЖ НЕТЕРИТОРІАЛЬНІ МОВИ, ЯКИМИ РОЗМОВЛЯЄ ІММІГРАНТСЬКЕ НАСЕЛЕННЯ: ДІАЛЕКТИ АРАБСЬКОЇ, ЗАХІДНОВІРМЕНСЬКА, БЕРБЕРСЬКА, ЄВРЕЙСЬКО-ІСПАНСЬКА ТА

	ЦИГАНСЬКА.
Швейцарія	<i>Італійська на федеральному рівні й у кантонах Грісонс і Тічино; швейцарська ретороманська та французька у кантоні Берн; німецька у Боско Гурін і Едерсвілер, а також у кантонах Фрібур і Вале; вальзерська, йеніш, ідиш.</i>

Визнання та / або захист мов за Європейською хартією регіональних мов або мов меншин (ECRML) не обов'язково означає впровадження й розвиток цих мов у освітній сфері. У таблиці 3 подано мови, що офіційно пропонуються в національних чи регіональних системах освіти кожної з країн відповідно до офіційних державних документів або за рекомендаціями ECRML.

Таблиця 3. Р/М мови, офіційно запропоновані в національних чи регіональних системах освіти 18 країн

ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ: ОСВІТНЄ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗА УМОВАМИ, ЗАЗНАЧЕНИМИ ЛИШЕ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ КРАЇНИ

Курсивом: освітнє впровадження за умовами, зазначеними і в офіційних документах країни, і в Європейській хартії регіональних мов або мов меншин

Країна	Р/М мови, що офіційно викладаються в національній чи регіональній системах освіти	Загальна кількість
Австрія	<i>Хорватська, угорська, циганська в Бургенланді; словенська в Каринтії.</i>	4
Боснія й Герцеговина	<i>Албанська, чеська, німецька, угорська, італійська, єврейські мови (ідиш і мова ладіно), македонська, чорногорська, польська, циганська, румунська, русинська, словацька, словенська, турецька, українська.</i>	17

Болгарія	ВІРМЕНСЬКА, ІВРИТ ЦИГАНСЬКА, ТУРЕЦЬКА.	4
Велика Бри- танія	<i>Корнська, ірландська, гельська, валлійська.</i>	4
Греція	—	—
Данія	<i>Німецька.</i>	1
Естонія	ДІАЛЕКТ ВИРУ.	1
Іспанія	<i>Аранська окситанська, баскська, каталонська, галі- сійська, валенсійська.</i>	5
Італія	АЛБАНСЬКА, КАТАЛОНСЬКА, ХОРВАТСЬКА, ФРАНКО-ПРОВАНСАЛЬСЬКА, ФРАНЦУЗЬКА, ФРІУЛЬСЬКА, НІМЕЦЬКА, ГРЕЦЬКА, ЛАДИНСЬ- КА, ОКСИТАНСЬКА, САРДИНСЬКА, СЛО- ВЕНСЬКА.	12
Литва	БІЛОРУСЬКА, ІВРИТ ПОЛЬСЬКА, РОСІЙСЬКА.	4
Нідерланди	<i>Фризька</i> лише у Фрісландії.	1
Польща	<i>Вірменська, білоруська, чеська, німецька, іврит, ідиш, караїмська, кашубська, лемківська, литовська, циганська, російська, словацька, татарська, укра- їнська.</i>	15
Португалія	МІРАНДСЬКА в регіоні Міранда-ду-Дору.	1
Румунія	<i>Болгарська, хорватська, чеська, німецька, грецька, угорська, італійська, польська, циганська, російська, сербська, словацька, татарська, турецька, українсь- ка.</i>	15
Угорщина	<i>Хорватська, німецька, ЦИГАНСЬКА, БОЯШ, ру-</i>	8

	<i>мунська, сербська, словацька, словенська.</i>	
Україна	<i>Білоруська, болгарська, кримськотатарська, гагаузька, німецька, грецька, угорська, молдавська, польська, румунська, російська, словацька, ідиш.</i>	13
Франція	БРЕТОНСЬКА, БАСКСЬКА, КАТАЛОНСЬКА, КОРСИКАНСЬКА, КРЕОЛЬСЬКА, ФРАНЦУЗЬКА МОВА ЖЕСТІВ, ҐАЛЛО, ОКСИТАНСЬКА, РЕГІОНАЛЬНІ МОВИ ЕЛЬЗАСУ, РЕГІОНАЛЬНІ МОВИ ДЕПАРТАМЕНТУ МОЗЕЛЬ. ТАЇТЯНСЬКІ ТА МЕЛАНЕЗІЙСЬКІ МОВИ (АДЖИЄ, ДЕХУ, НЕНГОНЕ, ПАІЧІ) пропонуються до вивчення в закордонних територіях Франції.	10+5
Швейцарія	<i>Італійська, швейцарська ретороманська.</i>	2

Як бачимо з таблиці 3, існують істотні відмінності в кількості офіційно запропонованих у системі освіти мов. Загалом найбільшу кількість офіційно впроваджених в освіті Р/М мов відзначено в країнах Південно-Східної та Центральної Європи, на відміну від західноєвропейських країн, за винятком Франції та Італії. У *Європейській хартії регіональних мов або мов меншин* (ECRML) не надаються конкретні визначення понять «регіональних мов» та «мов меншин (міноритарних мов)», а іммігрантські мови однозначно виключені з цієї категорії. У країнах Західної Європи мови іммігрантів сьогодні представлено навіть більше, ніж Р/М мови, утім вони користуються меншим визнанням, захистом та / чи підтримкою. Греція – єдина країна серед учасниць проекту БМС, де жодна Р/М мова не дістала офіційного визнання й не викладається, хоч на практиці в регіоні Фракія для турецькомовних дітей у початковій школі все ж викладають турецьку. Водночас не всі мови, що офіційно пропонуються до вивчення відповідно до нормативних документів, реально впроваджують у школах.

У Європі та поза її межами відзначено істотну варіативність типів баз даних із питань визначення та ідентифікації груп населення в багатомовних суспільствах. Ці бази даних можуть містити мовні дані, отримані за результатами аналізу відповідей на одне або низку запитань. У європейському контексті вирізняють дані, отримані із загальнонаціональних переписів, адміністративних реєстрів та статистичних опитувань. Переписи здійснюються через певні визначені проміжки часу (зазвичай п'ять або десять років) і супроводжуються створенням або поповненням загальнонаціональних баз даних. Адміністративні реєстри нерідко формуються як на муніципальному, так і на центральному рівнях і оновлюються раз на рік або навіть щомісячно (наприклад, у Нідерландах). Статистичні дослідження можуть проводитися регулярно серед окремих підгруп населення. Усі три типи збору даних можуть використовуватися у різних комбінаціях. У таблиці 4 запропоновано огляд політики й практичних методик у 24 країнах / регіонах, досліджуваних у нашому проекті.

Таблиця 4. Офіційні державні/регіональні механізми збору даних щодо державних, Р/М та іммігрантських мов

Країна/регіон	Офіційні державні/регіональні процедури збору даних щодо державних, Р/М та іммігрантських мов
Австрія	—
Англія	Дані муніципальних реєстрів, перепису й статистичних опитувань щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
Болгарія	Дані перепису щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
Боснія й Герцеговина	—
Греція	—
Данія	—

Естонія	Дані перепису щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
Іспанія	Дані перепису й статистичних опитувань щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
Італія	Дані статистичних опитувань щодо державних та Р/М мов.
Каталонія	Дані муніципальних реєстрів, перепису й статистичних опитувань щодо державних та Р/М мов.
Країна басків	Дані перепису й статистичних опитувань щодо державних та Р/М мов.
Литва	Дані перепису щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
Нідерланди	—
Північна Ірландія	Дані перепису щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
Польща	Дані перепису щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
Португалія	Дані перепису лише щодо державної мови.
Румунія	Дані перепису щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
Угорщина	Дані перепису щодо державних та Р/М мов.
Уельс	Дані перепису й статистичних опитувань щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
Україна	Дані перепису й статистичних опитувань щодо державних та Р/М мов.
Франція	Дані перепису й статистичних опитувань щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
Фрісландія	Дані статистичних опитувань щодо державних та Р/М мов.
Швейцарія	Дані муніципальних реєстрів і статистичних опитувань щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.

Шотландія	Дані перепису щодо державних, Р/М та іммігрантських мов.
-----------	--

З таблиці 4 зрозуміло, що більшість країн / регіонів знайомі із головними методиками збору мовних даних, застосовуючи їх переважно щодо трьох типів мов: державних, Р/М та іммігрантських мов. У п'яти з 24 країн / регіонів не застосовується жодних механізмів збору даних: Австрії, Боснії й Герцеговині (незважаючи на багато Р/М мов в освітньому секторі, відповідно до таблиці 2), Данії, Греції та Нідерландах. У Португалії збирають лише дані, що стосуються державної мови.

У таблиці 5 проілюстровано основні запитання щодо мови, поставлені під час широкомасштабних чи загальнодержавних опитувань населення. Розбіжності відзначено в більшості з поставлених запитань. Екстра аналізує валідність запитань щодо рідної мови, основних мов спілкування й мов, що ними користуються вдома, які ставлять у межах широкомасштабних чи загальнодержавних опитувань (Extra, 2010). На основі міжнародного досвіду, зокрема таких неєвропейських країн із домінуючою англійською мовою, як Австралія, Канада й США, з'ясовано, що питання, які стосуються рідної мови, мають найнижчий рівень емпіричної валідності, а запитання щодо мов, якими користуються вдома, – найвищий (визначення *рідної мови* див. у глосарії). Така ж ситуація спостерігається й у Європі, де більше ніж у половині з проаналізованих нами країн/регіонів ставили запитання щодо мови, якою спілкуються вдома. Найцікавішими є мовні запитання, поставлені у Швейцарії, зокрема перше, що стосується основної мови, звучить так: *«Якою мовою Ви думаєте й відповідно знаєте найкраще»?* Потрібно відзначити, що додаткові запитання щодо мовних навичок було поставлено лише в 11 із проаналізованих 24 країн/регіонів, потребуючи відповіді *«так/ні»*, якщо питання було поставлене у формі *«Чи Ви вмієте (можете)...*», та/або відповіді-оцінки, якщо питання звучало: *«Наскільки добре Ви вмієте/можете...»?*

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що європейські країни/регіони сут-

тево відрізняються за наявністю офіційних баз даних і механізмів їх збору відповідно. У європейському контексті й досі лишається широкий простір для подальшого розвитку й обміну знаннями в цій галузі з метою підвищення обізнаності з питань мультилінгвізму, забезпечення достовірності інформації щодо впровадження мовного планування та мовної освіти, а також для проведення порівняльних досліджень у загальноєвропейському вимірі.

Таблиця 5: Мовні запитання, передбачені офіційними методиками збору даних у 24 країнах/регіонах

Країна /регіон	Основні мовні запитання	Запитання щодо мовних навичок (X): мовлення/розуміння/читання/письма
Австрія	Мова, якою користуються вдома	—
Англія	Мова, якою користуються вдома + основна мова	Чи Ви вмієте X ...? Наскільки добре Ви вмієте X ...?
Болгарія	Рідна мова	—
Боснія й Герцеговина	—	—
Греція	—	—
Данія	—	—
Естонія	Рідна мова	Наскільки добре Ви вмієте X ...?
Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	Мова, якою користуються вдома	Чи Ви вмієте X ...? Наскільки добре Ви вмієте X ...?
Італія	Мова, якою користуються вдома	—

Каталонія	Мова, якою користуються вдома + основна мова + рідна мова	Чи Ви вмієте X ...? Наскільки добре Ви вмієте X ...?
Країна басків	Мова, якою користуються вдома + основна мова + рідна мова	Чи Ви вмієте X ...? Наскільки добре Ви вмієте X ...?
Литва	Рідна мова	—
Нідерланди	—	—
Північна Ірландія	Основна мова	Чи Ви вмієте X ...? Наскільки добре Ви вмієте X ...?
Польща	Мова, якою користуються вдома	—
Португалія	Рідна мова	—
Румунія	Рідна мова	—
Угорщина	Мова, якою користуються вдома + рідна мова	Чи Ви вмієте X ...?
Уельс	Мова, якою користуються вдома + основна мова	Чи Ви вмієте X ...? Наскільки добре Ви вмієте X ...?
Україна	Рідна мова	—
Франція	Мова, якою користуються вдома	Чи Ви вмієте X ...?
Фрісландія	Мова, якою користуються вдома	Чи Ви вмієте X ...? Наскільки добре Ви вмієте X ...?
Швейцарія	Основна мова + мова, якою користуються вдома + мова у шко-	—

	лі/на роботі	
Шотландія	Мова, якою користуються вдома + основна мова	Чи Ви вмієте X ...?

МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Оскільки багато документів ЄС і РЄ, згаданих у розділі 1.1, підкреслюють значущість раннього мовного навчання, окремо зосередимо увагу на концептуальності дошкільної освіти. У *Резолюції Ради ЄС* від 1997 року затверджено принципи важливості раннього викладання мов країн Європейського Союзу, а у *Висновках Ради ЄС* 2002 і 2008 років продовжують підкреслювати необхідність упровадження мультилінгвізму й спонукання до його розвитку із раннього віку. У *«Зеленій книзі з питань міграції та мобільності»* Європейської комісії (ЄК) 2009 року наголошено на критичній необхідності того, щоб діти з іммігрантського середовища вивчали мову країни проживання в ранньому віці, одночасно зберігаючи мовно-культурну спадщину країни їхнього походження.

РЄ також чітко визначає свою позицію щодо дітей із середовища іммігрантів і задля сприяння їхній соціальній інтеграції рекомендує державам-членам забезпечити формування в них відповідних мовних навичок із державної мови ще на дошкільному рівні (*Рекомендація CM/Rec (2008)4 «Про посилення інтеграції дітей мігрантів та вихідців із іммігрантського середовища»*).

Рекомендації з розробки та імплементації навчальних програм плюрилінгвальної та міжкультурної освіти містять влучний огляд необхідних дій у цій галузі. Як місце для відкриття й соціалізації дошкільна освіта є фундаментом для плюрилінгвальної й міжкультурної освіти, особливо якщо йдеться про дітей зі знедолених сімей і іммігрантського середовища, чия мовна практика вдома може суперечити мові й нормам, запроваджуваним у школі. У цьому розумінні, оскільки йдеться про право на якісну мовну (і за-

гальну) освіту, найпершим побажанням є забезпечення й створення освітніми закладами оптимальних умов для найменших дітей з усіх відповідних груп: як для корінних мешканців та осіб іншого походження, що постійно проживають у відповідній країні, так і для новоприбулих родин іммігрантів.

Що стосується Р/М мов, важливість вивчення цих мов у дошкільній освіті підкреслюється в *Європейській хартії регіональних мов або мов меншин* (ECRML, 1992): «Держави-члени мають забезпечувати доступність дошкільної освіти відповідними Р/М мовами, принаймні для тих родин, які цього потребують» (Частина III, Стаття 8 – «Освіта», Параграф 1).

Останньою на сьогодні (2011 рік) публікацією з питань раннього мовного навчання (РМН) є довідник із політики ЄК під назвою *«Мовне навчання на рівні дошкільної освіти: як зробити його ефективним та збалансованим»*. У названій вище книзі, авторами якої є група з 28 експертів із різних країн, окреслено переваги й недоліки механізмів РМН у кожній із проаналізованих країн, а також наведено характерні приклади влучних та ефективних практичних методик.

У пропонованому розділі наведено ретельний огляд раннього мовного навчання в дошкільних закладах досліджуваних країн/регіонів. Потрібно зазначити, що системи державної дошкільної освіти функціонують не в усіх цих країнах. У нашому аналізі намагалися відзначити ті країни/регіони, які ретельно дотримуються рекомендацій ЄС із метою підвищення рівня обізнаності й забезпечення умов для обміну знаннями. Також окреслено коло проблем у дошкільній мовній освіті, що визначені результатами нашого дослідження.

Додаткова підтримка державних мов у дошкільній освіті

Ми поставили нашим дослідникам запитання щодо рівня додаткової підтримки державної мови на рівні дошкільної освіти, наголошуючи на таких аспектах:

- цільові групи такої підтримки;
- кількість років, протягом яких вона пропонується/надається;

- кількість днів на тиждень, що відводиться для її вивчення;
- вимоги до розміру групи, що враховуються під час формування класу;
- джерела фінансування.

Результати аналізу засвідчили, що *додаткова* підтримка вивчення державної мови на рівні дошкільної освіти надається у 15 із 24 досліджуваних країн/регіонів, зокрема в Австрії, Країні басків, Болгарії, Данії, Англії, Фрісландії, Литві, Нідерландах, Північній Ірландії, Румунії, Шотландії, Іспанії, Швейцарії, Україні та Уельсі. Результати по таких країнах/регіонах подано в таблиці 6.

Таблиця 6. Додаткова підтримка державних мов у дошкільній освіті в 15 країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн
Цільові групи	всі діти	14	лише для дітей іммігрантів	1	підтримка надається	0
Тривалість підтримки	≥ 2 років	10	1 рік	5	< 1 року	0
Кількість днів на тиждень	< 1 дня	3	0,5-1 день	10	$< 0,5$ дня	2
Вимоги до розміру груп	немає	13	5-10	2	> 10	0
Доступне державне фі-	повне	14	часткове	1	відсутнє	0

фінансування						
--------------	--	--	--	--	--	--

Додаткову підтримку з вивчення державної мови в системі дошкільної освіти надають для всіх дітей у 14 з 15 наведених країн/регіонів, тоді як у Швейцарії її впроваджено лише для дітей іммігрантів. Трьома країнами/регіонами, у яких додатковій підтримці з державної мови приділяють найбільше часу на тиждень, є Нідерланди, Фрісландія й Україна. У десяти з досліджуваних країн/регіонів пропонують підтримку протягом двох чи більше років, й у 5 (Болгарія, Данія, Нідерланди, Шотландія, Швейцарія) – лише протягом одного року. У 14 країнах/регіонах така підтримка надається державою, тоді як у Швейцарії батьки/опікуни мають частково оплачувати відповідні витрати.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Наші дослідники аналізували такі аспекти впровадження іноземних мов у системах дошкільної освіти:

- які мови викладаються;
- скільки часу на тиждень присвячується вивченню іноземних мов;
- кількість років навчання;
- вимоги до розміру груп;
- джерела фінансування.

Потрібно зазначити, що під час дослідження не аналізували викладання іноземних мов у приватному секторі освіти, де воно може впроваджуватися ширше. У цілому відзначено, що викладання іноземних мов у державних закладах дошкільної освіти пропонується в семи з 24 проаналізованих країн. Відповідні результати подані в таблиці 7.

Таблиця 7. Вивчення іноземних мов у дошкільній освіті в семи країнах/регіонах (К/Р)

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн
Цільові групи	всі діти	7	обмежені	0	не визначені	0
Тривалість	≥ 2 років	6	1 рік	0	< 1 року	1
Кількість днів на тиждень	> 1 дня	1	0,5-1 день	6	< 0,5 дня	0
Вимоги до розміру груп	немає	6	5-10	0	> 10	1
Доступне державне фінансування	повне	2	часткове	3	відсутнє	2

Вивчення іноземних мов на цьому етапі освіти пропонують у семи країнах/регіонах: Боснії й Герцеговині, Країні басків, Болгарії, Каталонії, Естонії, Іспанії та Україні. У Країні басків на вивчення іноземних мов відводиться більше, ніж один день на тиждень, а в інших країнах/регіонах заняття з іноземних мов займають від половини до одного навчального дня. У таблиці 8 подані мови, які пропонують до вивчення в кожній із зазначених країн. Найширший вибір мов надається в Болгарії, але навчання при цьому фінансується батьками/опікунами. Найчастіше до вивчення пропонують такі мови, як англійська, французька та німецька.

Таблиця 8. Вивчення іноземних мов у дошкільній освіті в семи країнах/регіонах

Країна/регіон	Іноземні мови, що пропонуються до вивчення
---------------	--

Болгарія	Англійська, французька, німецька, італійська, російська, іспанська
Боснія й Герцеговина	Англійська, французька, німецька
Естонія	Англійська, німецька, французька, російська
Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	Англійська в спільнотах Мадрид і Валенсія Англійська, французька, німецька – у Севільї
Каталонія	Англійська
Країна басків	Англійська
Україна	Англійська, французька, німецька

На підставі наведеного огляду, з'ясовано, що деяким країнам/регіонам потрібно приділяти більше уваги подальшому розвитку й державній /інституційній підтримці впровадження іноземних мов, аби відповідні знання засвоювалися дітьми, починаючи з раннього віку.

Впровадження Р/М мов у дошкільній освіті

Для аналізу ситуації з Р/М мовами наші дослідники дали відповіді на низку запитань, аналогічних питанням щодо іноземних мов. Відповіді наведено в таблиці 9, що містить відомості з 17 країн/регіонів, у яких упроваджено викладання цих мов.

Таблиця 9. Вивчення Р/М мов у дошкільній освіті в 17 країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн
Цільові групи	всі діти	14	лише носії мов	1	не визначені	2

Тривалість	≥ 2 років	15	1 рік	2	< 1 року	0
Кількість днів на тиждень	> 1 дня	12	0,5-1 день	3	< 0,5 дня	2
Вимоги до розміру груп	немає	13	5-10	2	> 10	2
Доступне державне фінансування	повне	15	часткове	2	відсутнє	0

Як бачимо з таблиці, у 15 з 17 країн/регіонів вивчення Р/М мов пропонують протягом більше ніж 2 років, а в 13 немає жодних вимог щодо розміру груп. Водночас у Північній Ірландії та Україні для формування класу необхідно набрати мінімум десять дітей, а в Данії та Угорщині мінімальна кількість дорівнює п'яти особам. У 15 державах/регіонах навчання повністю фінансується державою, а в Каталонії та Англії батьки/опікуни мають частково оплачувати відповідні витрати. Вивчення Р/М мов не пропонують у системах дошкільної освіти таких країн: Боснія й Герцеговина, Болгарія, Естонія, Франція, Греція, Польща й Швейцарія.

У таблиці 10 подано огляд мов, які, за нашими даними, пропонують до вивчення в державних закладах дошкільної освіти 17 із досліджуваних країн/регіонів. За отриманими результатами аналізу, викладання різноманітних Р/М мов набуло значного поширення. Найширший діапазон мов пропонують в Австрії, Угорщині, Італії та Румунії.

Таблиця 10. Вивчення Р/М мов у дошкільній освіті в 17 країнах/регіонах

Країна/регіон	Р/М мови, що пропонуються до вивчення
Австрія	Хорватська в Бургенланді; чеська, угорська, італійська в Тіролі; словацька, словенська.

Англія	Корнська в Корнуолі.
Данія	Німецька.
Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	Валенсійська у Валенсії.
Італія	Албанська, хорватська, франко-провансальська, французька, фріульська, німецька, грецька, ладіно, окситанська, сардинська, словенська.
Каталонія	Каталонська скрізь, аранська окситанська у Валь-д'Арані.
Країна Басків	Баскська.
Литва	Білоруська, іврит, польська, російська.
Нідерланди	Фризька у Фрісландії.
Північна Ірландія	Ірландська.
Португалія	Мірандська.
Румунія	Болгарська, хорватська, чеська, німецька, грецька, угорська, польська, сербська, словацька, турецька, українська.
Угорщина	Болгарська, хорватська, німецька, грецька, циганська/бояш, румунська, русинська, сербська, словацька, словенська.
Уельс	Валлійська.
Україна	Кримськотатарська, німецька, угорська, молдавська, польська, румунська, російська.
Фрісландія	Фризька.
Шотландія	Гельська.

Впровадження мов іммігрантів у дошкільній освіті

За даними проекту БМЄ, впровадження іммігрантських мов у системі дошкільної освіти сьогодні є не досить поширеним явищем. Проте, попри труднощі з визначенням належних учителів і навчальних матеріалів, у трьох країнах, зокрема Данії, Іспанії та Швейцарії, надається реальна підтримка вивчення іммігрантських мов для дуже маленьких дітей. Найвизначнішу підтримку в цьому питанні надають у кантоні Цюрих, де до вивчення пропонується щонайменше 17 мов. У решті країн/регіонів такої підтримки не передбачено. Перелік запропонованих до вивчення мов наведено в таблиці 11.

Таблиця 11. Вивчення мов іммігрантів у дошкільній освіті трьох країн / регіонів

Країна/регіон	Мови, що пропонуються до вивчення
Данія	Албанська, арабська, боснійська, ісландська, мова сомалі, тамільська, турецька, урду/пенджабі.
Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	Арабська (марокканський діалект), португальська, румунська.
Швейцарія Кантон Женева	Албанська, арабська, італійська, португальська, іспанська (латиноамериканська), турецька.

Для сприяння мовній інтеграції дітей іммігрантів у дошкільних закладах Швейцарії впроваджено спеціальні програми на підтримку вивчення мов, якими діти спілкуються вдома. В Іспанії за *Стратегічним планом із розвитку громадянства та інтеграції на 2007-2010 роки* задля збереження та розвитку мов і культур походження мешканців у дошкільних закладах до вивчення запропоновано цілу низку іммігрантських мов. У Данії всі витрати на ці програми відшкодовують за рахунок державних, регіональних або місцевих фондів, тоді як в Іспанії та Швейцарії відповідне фінансування здійснюється фундаціями, пов'язаними з країною походження, на основі двосторонніх

угод.

МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У *Висновках Ради ЄС (2002)* наголошено на важливості прийняття відповідних заходів, спрямованих на те, щоб запропонувати учням можливість вивчати з раннього віку дві або, якщо це можливо/потрібно, більшу кількість мов разом з їхньою рідною мовою, а також на необхідності забезпечення якомога більшого різноманіття мов, що їх пропонують вивчати. До того ж, підкреслюється важливість формування засобами мовних програм позитивних установок щодо інших культур.

Інтеграція осіб, що не є носіями мов відповідних країн, має здійснюватися за допомогою заходів, спрямованих на покращання володіння державною мовою(-ами) викладання, із повагою до мов і культур країн їхнього походження. Водночас зазначається важливість питань професійної підготовки й мобільності вчителів, а також визначення стандартизованих ступенів володіння мовами на основі розроблених РЄ *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами (CEFR)*. У *Висновках Ради ЄС (2008)* наголошується на важливості тих самих аспектів із додаванням концепції дожиттєвого навчання й удосконалення мовних навичок засобами формальної та неформальної освіти й самонавчання. У зазначеному документі знову ж міститься заклик до формування більш широкої пропозиції мов, що вивчаються, й розробки систем оцінювання учнів, заснованих на загальновизнаних методичних інструментах. До того ж, окремо підкреслено важливість професійної підготовки вчителів та обміну вчителями й уперше рекомендовано концепцію підтримки навчання шкільних дисциплін іншими мовами (CLIL). У *Висновках Ради ЄС (2011)* знову звернено увагу на важливість якісного викладання мов, оцінки успішності, професійної підготовки й мобільності вчителів, підтримки *Предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL)*, розширення діапазону мов, покращання викладання державних мов, а також пошуку можливостей для підтримки й розвитку мов походження дітей іммігрантів.

РЄ також рішуче підтримує мовне різноманіття та ідеї міжкультурної освіти в системі початкової школи й запроваджує конкретні політичні заходи й інструменти навчання. У *Європейській хартії регіональних мов або мов меншин* (ECRML) наголошено на необхідності забезпечення навчання відповідною Р/М мовою та її вивчення на прохання батьків й без шкоди для викладання державної мови. *Загальноєвропейські компетенції володіння мовами* (CEFR) покликані забезпечити загальну базу для розробки мовних програм, рекомендацій до навчальних планів, екзаменаційних процедур і підручників по всій Європі, сприяючи забезпеченню прозорості курсів, навчальних програм та атестаційних вимог і, таким чином, стимулювати розвиток міжнародного співробітництва в галузі сучасних мов. У *Рекомендації 98 (6)* наголошено, щоб держави-члени впроваджували освітню політику, яка сприятиме поширенню плюрилінгвізму й стимулюватиме застосування іноземних мов у викладанні немовних предметів. Як і ЄС, РЄ також заохочує розвиток зв'язків та обмінів між закладами й окремими особами на всіх рівнях освіти в інших країнах. Якщо йдеться про місце в навчальних програмах мов, якими спілкуються вдома, *Рекомендація 1740 (2006)* РЄ підкреслює бажаність заохочення молодих європейців до вивчення власної рідної (чи основної) мови, якщо вона не є офіційною мовою в їхній країні. Водночас кожен молодий європеець зобов'язаний вивчати офіційну мову(-и) країни, громадянином якої він/вона є. Продовжуючи цю тему, у *Рекомендації РЄ* зазначено, що білінгвальна освіта є запорукою успіху, а двомовність і плюрилінгвізм є вагомим здобутком нашої цивілізації.

Ураховуючи мовне різноманіття в багатьох європейських школах, зазвичай досить нелегко організувати мовне навчання для дітей саме тими мовами, якими вони спілкуються вдома. Проте це виявилось цілком можливим у певних контекстах. Виразним зразком «належної практики», яку можна було б узяти на озброєння й у європейському контексті, є новаторські принципи та практичні методики *Вікторіанської школи мов* (VSL) у Мельбурні, Австралія, що є широко відомими в усьому світі. Головною особливістю VSL

стало те, що ця школа здійснила прорив з погляду *спрямованості* й *забезпечення* вивчення додаткових мов: у початкових та середніх класах *Вікторіанських* шкіл усім учням пропонується (й від них вимагається) на додаток до англійської вивчати інші мови (як першу або другу мову), не виключаючи й тих, для кого англійська є першою мовою. Сьогодні в державних загальноосвітніх закладах і так званих «недільних школах для етнічних груп» (залежно від попиту) до вивчення пропонується більше ніж 60 мов на вибір учня.

Питання щодо державних, Р/М, іноземних та іммігрантських мов у межах дослідження БМЄ формулювали, ґрунтуючись на зазначених вище рекомендаціях і загальних принципах.

Підтримка державних мов у початковій шкільній світі

У таблиці 12 наведено огляд організації додаткової підтримки державної мови в початковій школі. Дослідникам ставили запитання про:

- наявність чітких і послідовних навчальних програм;
- рівень мовної підтримки для новоприбулих;
- контрольні тестування/перевірки під час вступу до школи для новоприбулих;
- моніторинг мовних навичок.

Таблиця 12. Додаткова підтримка державних мов у початковій шкільній освіті в 24 країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн
Навчальні програми	Чіткі й послідовні	19	Загальні	5	Жодних нормативів	0
Додаткова підтримка для ново-	Перед навчанням у за-	22	Протягом навчання у загаль-	0	Немає	2

прибулих	гально-освітній школі		ноосвітній школі			
Контроль-на перевірка під час вступу	Для всіх	8	Лише для дітей іммігрантів	7	Немає	9
Моніторинг мовних навичок	Стандартизований на державному рівні	16	На шкільному рівні	8	Немає	0

За даними звітів наших дослідників, у 19 країнах/регіонах існує чітка й послідовна навчальна програма з вивчення державної мови в початковій школі, а в п'яти країнах/регіонах такі програми мають виключно схематичний, узагальнений характер. Додаткову підтримку у вивченні державної мови для новоприбулих надають у всіх країнах/регіонах, за винятком Італії та України. У галузі контрольної перевірки мовних навичок молодших школярів застосовують різні методики й підходи, що потребують пильної уваги розробників мовної політики. У восьми країнах/регіонах, зокрема Австрії, Болгарії, Данії, Англії, Литві, Північній Ірландії, Шотландії та Уельсі, перед початком навчання в початковій школі всі діти мають пройти відповідну вступну перевірку мовних навичок, у семи подібні контрольні тестування передбачено лише для дітей іммігрантів, й у дев'яти країнах/регіонах не відзначено жодних контрольних заходів під час прийому дітей до початкової школи. Іншою сферою, де мовна політика є досить відмінною поміж країнами, є регулярний моніторинг мовних навичок: у 16 країнах/регіонах застосовують за-

гальнодержавні тести, а у 8 проводять відповідні тестування на шкільному рівні. У цілому можна відзначити, що Болгарія, Данія, Литва та Шотландія належать до країн/регіонів, які цілком відповідають зазначеним вище критеріям БМЄ щодо додаткової підтримки державної мови, тоді як у таких країнах, як у Італії, Польщі та Україні ступінь відповідності зазначеним критеріям є дещо нижчим.

Вивчення іноземних мов у початковій шкільній освіті

Щодо іноземних мов, дослідникам ставили запитання про:

- цільові групи;
- число обов'язкових до вивчення іноземних мов;
- наявність чітких і послідовних навчальних програм;
- поширеність методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL);
- початок вивчення іноземної мови;
- місце в розкладі: протягом або після шкільного дня;
- вимоги до мінімального розміру груп;
- моніторинг мовних навичок;
- рівень знань, якого учні мають досягти, й ступінь відповідності критеріїв успішності *Загальноєвропейським компетенціям володіння мовами* (CEFR);
- наявність державного фінансування.

Вивчення іноземних мов у початковій школі впроваджено у двадцяти трьох із 24 проаналізованих нами країн/регіонів (тобто у всіх за винятком Уельсу). Результати аналізу в цих 23 країнах/регіонах наведено в таблиці 13.

Таблиця 13. Організація вивчення іноземних мов у початковій шкільній освіті в 23 країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн

Цільові групи	Всі	23	Обмежені	0	Підтримка надається	0
Число обов'язкових до вивчення іноземних мов	Дві	2	Одна	18	Лише факультативні	3
Навчальні програми	Чіткі й послідовні	20	Узагальнені	3	Відповідні нормативи відсутні	0
Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Поширене	1	На локальному рівні	13	Відсутнє	9
Початок мовної освіти	З 1 класу	12	З середніх класів початкової школи	7	Лише в останніх класах початкової школи	4
Місце у розкладі	У шкільні години	21	Частково у шкільні години	1	Після уроків	1

Вимоги до мінімального розміру груп	Немає	21	5-10 учнів	1	> 10 учнів	1
Моніторинг мовних навичок	Стандартизований на державному рівні	10	На шкільному рівні	13	Немає	0
Рівень знань, якого учні мають досягти	Узгоджений з CEFR	7	Державні чи шкільні норми	13	Не визначено	3
Наявність державного фінансування	Повне	23	Часткове	0	Немає	0

Результати проведеного дослідження засвідчують, що вивчення іноземних мов широко впроваджується в усіх проаналізованих країнах/регіонах, за винятком Уельсу. У двох країнах/регіонах, Греції й Данії, обов'язковими до вивчення є дві іноземні мови, тоді як у 18 вивчають лише одну обов'язкову іноземну мову. В Англії, Північній Ірландії та Шотландії іноземні мови вивчають на факультативній основі. Чіткі й послідовні навчальні програми відзначені у 20 країнах/регіонах, а у Фрісландії, Італії та Нідерландах такі програми мають узагальнений характер. Іспанія – єдина країна, у якій відзначене широке впровадження методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL), тоді як у 13 країнах/регіонах цей підхід також застосовується, але не систематично. Іноземні мови викладаються з першого

класу початкової школи у 12 країнах/регіонах, із середніх класів у семи країнах/регіонах, й, починаючи з останнього класу початкової школи, у Фрісландії, Нідерландах, Шотландії та Швейцарії. Моніторинг мовних навичок здійснюється за допомогою стандартизованих інструментів у десяти країнах/регіонах й на локальному/місцевому рівні у 13 з них. Незважаючи на те, що під час розробки навчальних програм у багатьох країнах/регіонах очевидно звертаються до *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами* (CEFR), лише в семи з них відзначено послідовне й систематичне застосування відповідних інструментів під час оцінки рівня володіння мовою, якого учні мають досягти на цьому етапі. Це Болгарія, Естонія, Франція, Румунія, Шотландія, Іспанія та Швейцарія.

У Таблиці 14 подано огляд іноземних мов, які, за даними наших дослідників, пропонуються до вивчення в початковій школі на обов'язковій чи факультативній основі.

Таблиця 14. Вивчення іноземних мов у початковій шкільній освіті в 23 країнах/регіонах

Країна/регіон	Іноземні мови, що пропонуються до вивчення в початковій школі
Австрія	Хорватська в Бургенланді, чеська, англійська, французька, угорська, італійська, словацька, словенська (одна з цих мов є обов'язковою).
Англія	Французька, німецька, іспанська; дуже рідко також китайська, італійська, японська, урду: факультативні.
Болгарія	Англійська, французька, німецька, італійська, російська, іспанська: одна із цих мов є обов'язковою.
Боснія й Герцеговина	Англійська чи німецька: обов'язкові; французька, італійська, арабська: факультативні.
Греція	Англійська та французька або німецька: обов'язкові.

Данія	Англійська та французька або німецька: обов'язкові; іспанська, німецька або французька: факультативні.
Естонія	Англійська, французька, німецька, російська: одна мова обов'язкова, решта – факультативні.
Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	Англійська, французька, німецька: одна із цих мов є обов'язковою.
Італія	Англійська: обов'язкова.
Каталонія	Англійська: обов'язкова.
Країна басків	Англійська: обов'язкова.
Литва	Англійська, французька, німецька: одна із цих мов є обов'язковою.
Нідерланди	Англійська: обов'язкова; французька, німецька, іспанська: факультативні.
Північна Ірландія	Іспанська, французька: факультативні.
Польща	Англійська, німецька, французька: одна з цих мов є обов'язковою.
Португалія	Англійська, французька: одна із цих мов є обов'язковою.
Румунія	Англійська, французька, німецька, італійська, російська, іспанська: одна із цих мов є обов'язковою.
Угорщина	Англійська, французька, німецька, італійська, російська: одна із цих мов є обов'язковою.
Україна	Англійська, французька, німецька, іспанська: одна із цих мов є обов'язковою.
Франція	Англійська, німецька, набагато рідше такі мови, як арабська, китайська, італійська, португальська, російсь-

	ка, іспанська: одна із цих мов є обов'язковою.
Фрісландія	Англійська: обов'язкова; французька, німецька, іспанська: факультативні.
Швейцарія	У кантоні Цюрих: обов'язкова англійська; У кантоні Женева: обов'язкова німецька; У кантоні Тічино: обов'язкова французька.
Шотландія	Французька, німецька, іспанська: факультативні.

За отриманими даними, найбільш поширеними іноземними мовами, що викладаються, є англійська, французька та німецька. У багатьох випадках одна із цих мов є обов'язковим предметом для всіх учнів. Італійська, російська та іспанська є іншими мовами, що часто пропонуються до вивчення на обов'язковій чи факультативній основі. У деяких країнах як факультативні мови також пропонують вивчати арабську, китайську та японську. Відзначене різноманіття мов, які пропонують до вивчення в початковій школі, є ознакою позитивного розвитку європейського мультилінгвізму. Водночас для підвищення ступеня надійності аналітичних результатів отриману нами картину необхідно зіставити з даними з інформаційної мережі *Еврідіка (Eurydice)* станом на 2008 рік, які свідчать про зростаюче домінування англійської в європейських системах викладання мов у початковій школі.

Важливою для сприяння успішному вивченню мов є розробка послідовних навчальних програм і цільових показників успішності. На сьогодні *Загальноєвропейські компетенції володіння мовами (CEFR)* вже встигли стати стандартним опірним інструментом у цьому процесі. Це документ, який за допомогою ілюстративних дескрипторних систем дозволяє комплексно охарактеризувати такі важливі складові мовного навчання: а) компетенції, необхідні для спілкування та комунікації, б) відповідні мовні знання та навички, а також в) ситуації та галузі спілкування/комунікації. Серед проаналізованих країн/регіонів у семи відзначено послідовне застосування CEFR. Водночас

країн, які використовують їх як основу для розробки власних національних стандартів, принципів та методик, набагато більше. Цільові показники успішності щодо проаналізованих країн/регіонів наведено в таблиці 15. Як і очікувалося, цільовим показником для цієї вікової групи є рівень A1/A2.

Таблиця 15. Цільові показники за CEFR у вивченні іноземних мов у початкових школах по семи країнах/регіонах

Країна/регіон	Рівень володіння іноземною мовою, який має бути досягнутий наприкінці початкової школи
Болгарія	A1 – A2
Естонія	A1 – A2
Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	A2; у Валенсії – не визначений
Румунія	A1
Франція	A1
Швейцарія	У кантоні Цюрих: A2.1 для аудіювання та розуміння писемної мови й усного мовлення; A1.2 – для писемного мовлення.
Шотландія	A1

Вивчення Р/М мов у початковій шкільній освіті

Наслідуючи методику аналізу ситуації із вивченням іноземних мов, нашим дослідникам ставили запитання щодо Р/М мов, які пропонуються у відповідних національних/регіональних контекстах. Зокрема, запитання про:

- цільові групи;
- наявність чітких і послідовних навчальних програм;
- поширеність методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL);

- початок вивчення Р/М мов;
- місце в розкладі: протягом або після шкільного дня;
- вимоги до мінімального розміру груп;
- моніторинг мовних навичок;
- наявність чітких вимог щодо рівня володіння Р/М мовами, який має бути досягнутий наприкінці початкової школи;
- наявність державного фінансування.

Вивчення Р/М мов впроваджено у 22 із 24 проаналізованих країн/регіонів (застосування цих мов у системах освіти Данії та Естонії не відзначено). Результати дослідження в цих 22 країнах/регіонах подано в таблиці 16.

Таблиця 16. Організація вивчення Р/М мов у початковій шкільній освіті в 22 країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн
Цільові групи	Усі	20	Лише носії мов	2	Підтримка надається	0
Навчальні програми	Чіткі й послідовні	16	Узагальнені	5	Відповідні нормативи відсутні	1
Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Поширене	12	На локальному рівні	6	Відсутнє	4
Початок	З 1 класу	19	Із середніх	3	Лише в	0

мовної освіти			класів початкової школи		останніх класах початкової школи	
Місце в розкладі	У шкільні години	17	Частково в шкільні години	4	Після уроків	1
Вимоги до мінімального розміру груп	Немає	16	5-10 учнів	3	> 10 учнів	3
Моніторинг мовних навичок	Стандартизований на державному рівні	8	На шкільному рівні	11	Немає	3
Рівень знань, якого учні мають досягти	Державні чи регіональні норми	14	Шкільні норми	3	Не визначено	5
Наявність державного фінансування	Повне	21	Часткове	1	Немає	0

У 20 країнах/регіонах заняття з Р/М мов і уроки з інших шкільних

предметів, що викладаються Р/М мовами, є відкритими для всіх учнів незалежно від їхнього мовного походження, а в Болгарії та Греції цільовими групами є лише носії цих мов. Відповідні нормативні навчальні програми є в усіх країнах за винятком Австрії. Методика *Предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL) у викладанні Р/М мов набула більшого поширення, ніж у навчанні іноземних мов, будучи загальноновживаною в 12 локально застосовуваною в ще шести з проаналізованих країн/регіонів. У 19 з 22 країн/регіонів, де викладаються Р/М мови, навчання починають із першого класу початкової школи. Лише у Франції, Польщі та Швейцарії його починають із середніх класів. У шістнадцяти країнах/регіонах немає жодних вимог до мінімального розміру груп. В Англії (у Корнуолі), Угорщині та Польщі для формування класу потрібно набрати принаймні п'ять учнів, а в Австрії, Болгарії та Північній Ірландії – щонайменше десять. Що стосується моніторингу мовних навичок, то в 19 країнах/регіонах його здійснюють за допомогою спеціальних стандартизованих інструментів для цієї вікової категорії або на основі відповідних місцевих шкільних нормативів. Відсутність регулярного моніторингу відзначено лише в Італії та Нідерландах / Фрісландії. Рівні досягнень прив'язані до державних / регіональних стандартів у 14 країнах/регіонах, а в трьох установлено відповідні нормативи на шкільному рівні. У п'яти країнах/регіонах, а саме, Австрії, Боснії й Герцеговині, Греції, Італії та Північній Ірландії відсутні чітко виражені нормативні рівні успішності. У таблиці 17 показано, які саме Р/М мови пропонуються до вивчення за даними наших дослідників.

Таблиця 17. Вивчення Р/М мов у початковій шкільній освіті в 22 країнах/регіонах

Країна/регіон	Р/М мови, що пропонуються до вивчення в початковій школі
Австрія	Хорватська в Бургенланді, чеська, угорська, словацька, сло-

	венська, циганська.
Англія	Корнська в Корнуолі.
Болгарія	Вірменська, іврит, циганська, турецька.
Боснія й Герцеговина	Інші державні мови: боснійська, хорватська та сербська.
Греція	Турецька.
Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	Валенсійська лише у Валенсії.
Італія	Албанська, каталонська, хорватська, французька, франко-провансальська, фріульська, німецька, грецька, ладіно, окситанська, сардинська, словенська.
Каталонія	Каталонська скрізь, аранська окситанська у Валь-д'Арані.
Країна Басків	Баскська.
Литва	Білоруська, іврит, польська, російська.
Нідерланди	Фризька лише у Фрісландії.
Північна Ірландія	Ірландська.
Польща	Кашубська.
Португалія	Мірандська.
Румунія	Болгарська, хорватська, німецька, угорська, італійська, польська, циганська, російська липованська, сербська, словацька, турецька, українська.
Угорщина	Болгарська, хорватська, німецька, грецька, польська, циганська/бояш, румунська, русинська, сербська, словацька,

	словенська.
Уельс	Валлійська.
Україна	Білоруська, болгарська, кримськотатарська, гагаузька, німецька, грецька, угорська, молдавська, польська, румунська, російська, словацька, ідиш.
Франція	Баскська, бретонська, каталанська, корсиканська, окситанська. Таїтянські та меланезійські мови (аджис, деху, ненгоне, паїчі) пропонуються до вивчення у закордонних територіях Франції.
Фрісландія	Фризська.
Швейцарія	Інші державні мови: французька, німецька, італійська.
Шотландія	Гельська.

У багатьох країнах/регіонах існує великий вибір мов, зокрема в Австрії, Болгарії, Франції, Угорщині, Італії, Литві, Румунії та Україні пропонують чотири чи більше Р/М мов як предмет вивчення або засіб викладання інших предметів.

Вивчення мов іммігрантів у початковій шкільній освіті

Набір запитань, що ставили нашим дослідникам із приводу іммігрантських мов, є в цілому аналогічним описаному для Р/М та іноземних мов. Лише в п'яти країнах відзначене реальне впровадження іммігрантських мов на рівні початкової шкільної освіти, а саме в Австрії, Данії, Франції, Іспанії (у Мадриді та Валенсії) та Швейцарії (у кантоні Цюрих). Результати по цих п'яти країнах викладено в таблиці 18.

Таблиця 18. Організація вивчення мов іммігрантів у початковій шкільній освіті в п'яти країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн
Цільові групи	Усі	2	Лише носії мов	3	Підтримка надається	0
Навчальні програми	Чіткі й послідовні	2	Узагальнені	3	Відповідні нормативи відсутні	0
Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Поширене	1	На локальному рівні	3	Відсутнє	1
Початок мовної освіти	З 1 класу	2	Із середніх класів початкової школи	1	Лише в останніх класах початкової школи	2
Місце в розкладі	У шкільні години	0	Частково в шкільні години	2	Після уроків	3
Вимоги до мінімального розміру груп	Немає	2	5-10 учнів	1	> 10 учнів	2

Моніторинг мовних навичок	Стандартизований на державному рівні	0	На шкільному рівні	5	Немає	0
Рівень знань, якого учні мають досягти	Державні чи регіональні норми	0	Шкільні норми	0	Не визначено	5
Наявність державного фінансування	Повне	2	Часткове	3	Немає	0

У Франції та Швейцарії заняття з мов іммігрантів доступні для всіх дітей, тоді як в Австрії, Данії та Іспанії (Мадрид, Валенсія, Севілья) вони пропонуються лише для носіїв відповідних іммігрантських мов. У Швейцарії та Франції відсутні також будь-які вимоги щодо мінімального розміру груп. В Іспанії для початку занять потрібно набрати більше учнів, а в Австрії та Данії необхідно сформувати групу кількістю не менше десяти дітей. В Австрії та Данії впроваджено чіткі й послідовні навчальні програми, тоді як у решті країн відповідні навчальні програми мають схематично-узагальнений характер. В Іспанії доволі поширеною є практика застосування іммігрантських мов як засобу викладання, а в Австрії, Данії та Франції зазначена методика є менш поширеною. У Швейцарії такі мови викладають виключно як окремий навчальний предмет. В Іспанії та Швейцарії відповідні навчальні курси викладають частково протягом шкільних годин, тоді як у решті країн їх пропонують як позашкільні заняття. Оцінювання успішності у вивченні іммігрантських мов здійснюється без прив'язки до жодних державних, регіо-

нальних чи розроблених школою нормативів, хоч моніторинг розвитку мовних навичок проводиться в усіх країнах. В Австрії та Данії заняття з іммігрантських мов у повному обсязі фінансуються державою, тоді як у Франції, Іспанії та Швейцарії відповідна підтримка надходить здебільшого з боку країн походження іммігрантів.

Мови іммігрантів, що пропонуються до вивчення в кожній із проаналізованих країн, наведено в таблиці 19.

Таблиця 19. Вивчення іммігрантських мов у початковій шкільній освіті в п'яти країнах

Країна/регіон	Мови іммігрантів, що пропонуються до вивчення в початковій школі
Австрія	Албанська, боснійська/хорватська/сербська, польська, російська, турецька.
Данія	Албанська, арабська, боснійська, ісландська, мова сомалі, тамільська, турецька, урду/пенджабі.
Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	Арабська (марокканський діалект) та португальська у Мадриді та Валенсії.
Франція	Арабська, хорватська, італійська, португальська, сербська, іспанська, турецька.
Швейцарія	У Цюриху: албанська, арабська, боснійська/хорватська/сербська, болгарська, китайська, фінська, французька, грецька, угорська, італійська, корейська, курдська, португальська, турецька, російська, іспанська, словенська, шведська.
Швейцарія	У Женеві: албанська, арабська, італійська, португальська, іспанська, турецька.

Підготовка вчителів для початкової шкільної освіти

Як ЄК, так і РЄ неодноразово підкреслювали необхідність відбору й підготовки кваліфікованих учителів для сприяння розвитку мовних і міжкультурних навичок учнів. Вони наголошують на необхідності того, щоб учителі розвивали власні мовні навички й міжкультурні компетенції, а також підвищували свій рівень обізнаності в питаннях мульти- та плюрилінгвізму. Програми мобільності вчителів, за допомогою яких педагогів заохочують проводити час за кордоном у країні, мову якої вони викладають, було визнано важливим та ефективним засобом підтримки відповідних спеціалістів у досягненні поставлених освітніх цілей (ЕС 2008: 11).

У нашому дослідженні БМЄ ставили запитання про:

- кваліфікацію вчителів;
- забезпечення належної переддипломної та післядипломної педагогічної підготовки;
- мобільність учителів іноземних мов;
- заходи щодо залучення вчителів там, де їх не вистачає.

У таблиці 20 подано результати аналізу всіх чотирьох типів мов у системах початкової шкільної освіти в усіх досліджуваних країнах/ регіонах. При цьому важливо мати на увазі, що не в усіх країнах/ регіонах пропонуються всі типи мов, що є предметом нашого аналізу, унаслідок чого в деяких ситуаціях отримано досить низькі показники. Це стосується, зокрема, іммігрантських мов, які пропонують до вивчення лише в п'яти країнах/ регіонах.

Таблиця 20. Кваліфікація та педагогічна підготовка вчителів початкової освіти в 24 країнах/ регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн				Відповіді	Кількість країн				Відповіді	Кількість країн			
		Д	Р/	І	М		Д	Р/	І	М		Д	Р/	І	М
		М	М	М	І		М	М	М	І		М	М	М	І

Кваліфікація вчителів	Кваліфіковані вчителі мов	16	17	14	2	Вчителі загального профілю	8	5	9	3	Без спеціальної кваліфікації	0	2	1	19
Переддипломна підготовка	Спеціалізована	20	18	17	1	Загальна	4	3	4	2	Немає	0	3	3	21
Післядипломна підготовка та підвищення кваліфікації	Спеціалізована	16	14	20	1	Загальна	7	7	3	4	Немає	1	3	1	14
Заходи щодо залучення вчителів	Системні заходи	3	7	8	0	Кампанії з набору Вчителів у пресі	1	2	2	0	Не вживаються	20	15	14	24
Мобільність учителів	Є частиною професійної підготов-	--	--	2	--	Неофіційна фінансова	--	--	13	--	Немає	--	--	9	--

	ки					під- тримка											
--	----	--	--	--	--	----------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Зважаючи на відповіді, отримані під час опитування, кваліфікованих мовних учителів для викладання мов наймають приблизно у двох третинах із проаналізованих країн/регіонів: у 16 з 24 – для викладання державних мов, у 17 з 22 – для викладання Р/М мов, у 14 з 23 – для викладання іноземних мов і у двох із п’яти – для викладання мов іммігрантів. Звісно ж, коли йдеться про *Предметно-мовне інтегроване навчання* (CLIL), наявність кваліфікації викладачів мов є не настільки важливою (хоч рівень володіння мовою має бути високим), й у багатьох контекстах залучення кваліфікованих учителів мов до загального навчання державною мовою або Р/М мовами в початковій шкільній освіті є досить рідкісним явищем. Водночас від учителів іноземних мов усе ж очікують наявності відповідної формальної кваліфікації. Натомість, в Австрії, Англії, Франції, Фрісландії, Італії, Нідерландах, Північній Ірландії, Шотландії та Швейцарії викладання іноземних мов здійснюється переважно вчителями загального профілю.

Програми переддипломної та післядипломної підготовки й підвищення кваліфікації вчителів, як спеціалізовані, так і загального характеру, широко використовуються в усіх країнах, хоч, наприклад, в Італії та Північній Ірландії відсутня переддипломна підготовка вчителів іноземних мов, а в Греції не визначено програм підвищення кваліфікації для вчителів державної мови. Для викладання такої Р/М мови, як корнська в Англії від учителів також не вимагають наявності формальної освіти. Якщо йдеться про мови іммігрантів, відповідну спеціалізовану переддипломну та післядипломну підготовку надають лише в Австрії. Звичайно ж, у межах цього дослідження ми не мали можливості розпитувати в деталях про сутність програм підготовки вчителів. Сподіваємося, це буде предметом подальших досліджень у цьому аспекті.

Ще однією особливістю, що виходила за межі нашого дослідження, було те, що вчителі Р/М мов, так само, як і мов іммігрантів, можуть формально

розглядатися як учителі рідної мови в тому випадку, якщо вони викладають у школах для меншин або іммігрантів, або як учителі іноземних мов, якщо вони навчають не-носіїв мови, які відвідують школи для меншин або школи іммігрантських громад. Таким чином, вони можуть обирати для себе або курси підготовки вчителів рідної мови, або відповідні програми для вчителів іноземних мов залежно від конкретної педагогічної ситуації.

Галуззю, яка абсолютно очевидно потребує розвитку для забезпечення належного викладання іноземних мов, є мобільність учителів. У дев'яти з 24 країн/регіонів відзначено відсутність жодної підтримки в цьому напрямі, а системні програми впровадження мобільності вчителів присутні лише в Каталонії та Швейцарії. У решті тринадцяти країн/регіонів програми мобільності розвивають і надають їм належної фінансової підтримки. Необхідно докласти ще більше зусиль для заохочення вчителів іноземних мов до проведення ними більше часу в країні, мову якої вони викладають, й забезпечення відповідності рекомендаціям ЄС, у яких мобільність і обмін учителями відзначено як один із найважливіших засобів досягнення викладацьким складом високого рівня лінгвокультурної компетенції.

Одним із найцікавіших моментів стало те, що в низці країн/регіонів уживають активних заходів для підвищення кількості вчителів мов, що є ефективним критерієм для обміну знаннями. З огляду на це, постає питання: чи означає ця тенденція зростання попиту, чи просто свідчить про зменшення кількості вчителів? У Країні басків, Данії, Естонії та Швейцарії вживають спеціальних заходів для залучення додаткової кількості вчителів державної мови. Натомість, у Болгарії, Данії, Англії, Фрісландії, Угорщині, Литві та Україні вдаються до відповідних заходів, спрямованих на забезпечення та стимулювання набору й професійної підготовки додаткової кількості кваліфікованих учителів з іноземних мов. Відродження та розвиток багатьох Р/М мов напевно й стали тим тригером, що спричинив прийняття низки спеціальних заходів із набору вчителів Р/М мов у Країні басків, Боснії й Герцеговині, Данії, Північній Ірландії, Шотландії, Іспанії (Мадрид, Валенсія, Севілья) та

Україні. Водночас у жодній із країн/регіонів не відзначено ознак активного набору вчителів іммігрантських мов, тому ця галузь, безперечно, потребує подальшого розвитку відповідно.

МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У документах ЄС і РЄ з питань мультилінгвізму наголошено на необхідності того, щоб учні, спираючись на базові мовні знання й навички, здобути в початковій школі, під час переходу до середньої освіти розширювали кількість вивчених мов і підвищували своє вміння спілкуватися ними з перспективою на майбутнє працевлаштування й отримання подальшої професійної або вищої освіти. Відповідно до *Рекомендації CM/R 98 (6) РЄ*, основна мета мовного навчання в середній школі полягає в тому, щоб: *надалі підвищувати рівень комунікативних навичок, що його учні мають досягти, таким чином, щоб вони могли ефективно застосовувати мову, яку вивчають, для спілкування з іншими носіями цієї мови в повсякденному житті й побудови соціальних і особистих стосунків, а також навчилися розуміти й поважати культуру та звичаї інших народів.*

Загалом у середніх школах має пропонуватися більш широкий та різноманітний вибір мов таким чином, щоб учні мали можливість вивчати більше, ніж одну європейську або *іншу* мову. Моніторинг успішності має здійснюватися відповідно до стандартних європейських нормативів, включаючи, у разі необхідності, оцінку часткових компетенцій. Рекомендовано також ширше впровадження методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL)*. Важливими складовими успіху також вважаються професійний розвиток і мобільність учителів, створення міжнародних мереж та програм міждержавного співробітництва з метою реалізації спільних освітніх проєктів, обміну досвідом тощо. Структура нашого дослідження враховує багато, хоч і не всі із зазначених вище аспектів.

Порівнювати середню освіту між країнами, звичайно ж, набагато складніше, ніж початкову, адже на цьому етапі учні мають можливість обирати з великої кількості спеціалізованих шкіл, у різних країнах по-різному

функціонують основна й старша школи (див. глосарій), значно відрізняється й спосіб, у який розроблено навчальні програми. Незважаючи на всі труднощі, нашим дослідникам удалося зібрати дані щодо організації викладання мов і професійної підготовки вчителів з усіх типів мов у 24 країнах/регіонах.

Підтримка державних мов у середній шкільній освіті – організація

На етапі середньої освіти підтримка державної мови не втрачає своєї ваги як для новоприбулих, так і для всіх інших, хто має труднощі з розумінням та спілкуванням державною мовою. Відповідно, нашим дослідникам ставили питання, аналогічні до запитань для початкової школи, про:

- наявність чітких і послідовних навчальних програм;
- рівень додаткової підтримки для новоприбулих;
- контрольні тестування/перевірки під час вступу;
- моніторинг мовних навичок.

Результати наведено в таблиці 21.

Таблиця 21. Організація підтримки державної мови в середній шкільній освіті в 24 країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн
Навчальні програми	Чіткі й послідовні	20	Узагальнені	4	Відповідні нормативи відсутні	0
Додаткова підтримка для новоприбулих	До основного навчання	21	Протягом основного навчання	0	Немає	3
Контрольна перевірка під	Для всіх	9	Лише для дітей іммі-	5	Немає	10

час вступу			грантів			
Моніторинг мовних навичок	Стандартизований на державному рівні	15	На шкільному рівні	8	Немає	1

За звітами наших дослідників, чіткі й послідовні національні програми з вивчення мов є в 20 країнах/регіонах, тоді як у Фрісландії, Італії, Північній Ірландії та Нідерландах такі програми мають суто схематичний, узагальнений характер. Додаткову підтримку у вивченні державної мови для новоприбулих перед початком або впродовж основного навчання надають у 21 країні/регіоні, а в Данії, Італії та Україні такої підтримки немає. Характер підтримки, що надається, і як це впливає на академічну успішність учнів потребують подальшого дослідження. Як і у випадку з початковою шкільною освітою, контрольні перевірки рівня володіння державною мовою з метою визначення потреб учнів під час вступу до середньої школи здійснюють у відносно невеликій кількості країн/регіонів: Боснії й Герцеговині, Каталонії, Англії, Франції, Польщі, Португалії, Шотландії, Україні та Уельсі. В інших п'яти країнах/регіонах, Болгарії, Угорщині, Литві, Іспанії та Країні басків подібні контрольні тестування передбачено лише для дітей іммігрантів. Характер таких тестів і те, як отримана інформація використовується в розробці програм і забезпеченні поточної підтримки, є ще однією галуззю, що потребує подальшого дослідження. Як і в початковій школі, на цьому етапі проводиться регулярний моніторинг навичок із державної мови: у 15 країнах/регіонах його здійснюють на державному рівні, й у восьми – на місцевому. У Данії моніторинг лінгвістичних навичок із державної мови в системі середньої шкільної освіти не передбачено.

Іноземні мови в середній шкільній освіті

У таблиці 22 наведено огляд організації викладання іноземних мов

у системах середньої шкільної освіти. Наші респонденти відповідали на запитання про:

- цільові групи;
- число іноземних мов, що викладаються, і чи є вони обов'язковими до вивчення;
- наявність чітких і послідовних навчальних програм;
- поширеність методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL);
- місце в розкладі;
- вимоги до мінімального розміру груп;
- моніторинг мовних навичок;
- рівень знань, якого учні мають досягти, й ступінь відповідності критеріїв успішності *Загальноєвропейським компетенціям володіння мовами* (CEFR);
- наявність і рівень державного фінансування.

Таблиця 22. Організація вивчення іноземних мов у середній шкільній освіті в 24 країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн
Цільові групи	Усі	24	Обмежені	0	Підтримка надається	0
Кількість обов'язкових до вивчення іноземних мов (молодші	Дві	14	Одна	10	Немає	0

кла- си/перший ступінь се- редньої школи)						
Кількість обов'язко- вих до вив- чення іно- земних мов (старші класи/дру- гий ступінь середньої школи)	Дві	9	Одна	10	Немає	5
Навчальні програми	Чіткі й послідов- ні	20	Узагаль- нені	4	Відпові- дні нор- мативи відсутні	0
Викорис- тання мов як засобу навчання (CLIL)	Пошире- не	1	На лока- льному рівні	14	Відсутнє	9
Місце в роз- кладі	У шкільні години	23	Частково в шкільні години	1	Після уроків	0
Вимоги до	Немає	19	5-10 уч-	5	> 10 уч-	0

мінімально- го розміру груп			нів		нів	
Моніторинг мовних на- вичок	Стандар- тизова- ний на держав- ному рів- ні	11	На шкіль- ному рів- ні	13	Немає	0
Рівень знань, якого учні мають досягти	Узгодже- ний з CEFR	13	Державні чи шкіль- ні норми	7	Не визна- чено	4
Наявність державного фінансу- вання	Повне	24	Часткове	0	Немає	0

Як і очікувалося, вивчення іноземних мов пропонують в усіх проаналізованих країнах/регіонах, причому як у молодших, так і у старших класах середньої шкільної освіти. Водночас виявлено значущі розбіжності щодо кількості й вибору іноземних мов, що їх пропонують до вивчення, систем моніторингу мовних навичок, рівня застосування методики CLIL й ступеня впровадження *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами (CEFR)* під час оцінювання рівня успішності учнів.

Наявність чітких і послідовних навчальних програм відзначено у двадцяти країнах/регіонах, і лише в Нідерландах, Північній Ірландії, Франції та Італії такі програми мають суто схематичний, узагальнений характер. Значну поширеність методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання*

(CLIL) у системі початкової освіти було відзначено лише в одній країні, Іспанії, у середній освіті ця практика широко застосовується лише у Франції, тоді як у 14 країнах/регіонах повідомляють про окремі місцеві ініціативи в цій галузі, а у дев'яти цей освітній інструмент (CLIL) не застосовується взагалі. У розділі 2.5 розглянуто результати дослідження рівня застосування методики CLIL щодо всіх типів мов. Загалом у досліджуваних країнах/регіонах немає вимог щодо мінімального розміру груп для викладання іноземних мов, проте в Болгарії, Данії, Греції, Литві та Румунії необхідно мінімум 5 учнів для формування класів із вивчення певних, переважно менш поширених мов, що викладаються здебільшого на факультативній основі. Моніторинг мовних навичок здійснюють на державному рівні в одинадцяти з досліджуваних країн/регіонів і на шкільному рівні у 13 з них.

У таблиці 23 надано показники обов'язкового вивчення іноземних мов у середній шкільній освіті в досліджуваних країнах/регіонах. Обов'язкове вивчення двох іноземних мов у початкових класах середньої школи впроваджено у 14 країнах/регіонах, проте у старших класах кількість таких країн/регіонів зменшується до дев'яти, адже в Данії, Фрісландії, Італії, Литві, Нідерландах та Україні кількість обов'язкових до вивчення мов на цьому етапі скорочується з двох до однієї, а в Греції – з двох до нуля (жодної обов'язкової мови). Натомість в Угорщині кількість обов'язкових до вивчення мов, навпаки, збільшується з однієї до двох. Обов'язкове вивчення двох іноземних мов як у початкових, так і в старших класах середньої школи впроваджено лише в таких країнах/регіонах, як Австрія, Естонія, Франція, Польща, Португалія, Румунія та Швейцарія. В Англії, Північній Ірландії, Шотландії та Уельсі одна іноземна мова є обов'язковою для вивчення в початкових класах, проте щодо старших класів середньої школи ці країни, разом із Грецією, поки що єдині серед проаналізованих, де вивчення жодної іноземної мови не є обов'язковим. У Шотландії учні мають право вивчати мови як у початкових, так і в старших класах середньої школи, але формально вивчення мов не є обов'язковим, хоч на практиці більшість дітей усе ж

вивчають принаймні одну іноземну мову в середній школі.

Таблиця 23. Кількість обов'язкових до вивчення іноземних мов у початкових та старших класах середньої школи в 24 країнах/регіонах

Кількість обов'язкових до вивчення мов	Дві обов'язкові мови	Одна обов'язкова мо- ва	Жодної обов'язкової мо- ви
Молодші класи серед- ньої школи (перший сту- пінь)	Австрія, Данія, Естонія, Франція, Фрісландія, Гре- ція, Італія, Литва, Нідерланди, Польща, Португа- лія, Румунія, Швейцарія, Украї- на	Країна басків, Боснія й Герцеговина, Болгарія, Каталонія, Англія, Угорщина, Північна Ірландія, Іспанія (Мад- рид, Валенсія, Се- вілья), Уельс	Шотландія
Старші класи середньої школи (дру- гий ступінь)	Австрія, Болгарія, Естонія, Франція, Угорщина, Поль- ща, Португалія, Румунія, Швейца- рія	Країна басків, Боснія й Герцеговина, Катало- нія, Данія, Фрісландія, Італія, Литва, Нідерла- нди, Іспанія, Україна	Англія, Греція, Північна Ірландія, Шотландія, Уельс

Отже, у досліджуваних країнах/регіонах цільові показники за CEFR Показники вивчення іноземних мов у середній освіті кращі, ніж у початковій. Наприклад, у 13 із них чітко встановлено рівень мовної компетенції, який має бути досягнутий учнями на цьому етапі. Відповідні нормативи розглянуто в таблиці 24.

Таблиця 24. Цільові показники за CEFR у вивченні іноземних мов (ІМ)

у середній школі в 13 країнах/регіонах

Країна/регіон	Рівень володіння іноземною мовою, який має бути досягнутий наприкінці навчання в середній школі
Австрія	B2.
Болгарія	B1-B2 для першої ІМ; A1 для другої ІМ.
Данія	B2.
Естонія	Початкові класи середньої школи: перша ІМ – B1; друга ІМ – A2. Старші класи середньої школи: дві іноземні мови – рівень B (B1 або B2).
Країна басків	B1.
Литва	Початкові класи середньої школи: перша ІМ – B1; друга ІМ – A2. Старші класи середньої школи: B2, B1 чи A2 залежно від успішності на початковому етапі середньої освіти.
Нідерланди	Залежно від типу школи: від A1 до B2 (чи C1 для навичок читання).
Португалія	Від A2.2 до B1.2.
Румунія	B2.
Угорщина	Перша іноземна мова: B1 або B2; друга іноземна мова: B1.
Франція	Рівень B2 для першої іноземної мови; рівень B1 для другої іноземної мови; рівень A2/B1 для третьої іноземної мови.
Фрісландія	Залежно від типу школи: від A1 до B2 (чи C1 для навичок читання).
Швейцарія	У кантонах Цюрих і Женева: B2.

Найбільш поширеним і загальноприйнятим рівнем успішності у вивченні першої іноземної мови є B2; другої ІМ – B1. У різних країнах/регіонах визначення цих рівнів адаптоване до потреб відповідних цільових груп, що відповідає загальним принципам CEFR. Результати дослідження *SurveyLang*, що очікуються пізніше цього року, допоможуть установити, у якій мірі зазначені нормативи реально виконуються, і наскільки вони є доступними для учнів у відповідних країнах/регіонах.

Р/М мови в середній шкільній освіті

Згідно з положеннями *Європейської хартії регіональних мов або мов меншин* (ECRML) і відповідними національними зобов'язаннями, країни/ регіони мають також забезпечувати вивчення Р/М мов і викладання ними інших предметів, у зв'язку з чим ми, як і в ситуації з іноземними мовами, ставили дослідникам запитання про:

- цільові групи;
- наявність чітких і послідовних навчальних програм;
- поширеність методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL);
- початок вивчення Р/М мов;
- місце в розкладі: протягом або після шкільного дня;
- вимоги до мінімального розміру груп;
- моніторинг мовних навичок;
- рівень володіння Р/М мовами, який має бути досягнутий;
- наявність і рівень державного фінансування.

Р/М мови пропонують до вивчення в системах середньої освіти в дев'ятнадцяти з проаналізованих країн/регіонів. Результати дослідження подано в таблиці 25.

Таблиця 25. Організація вивчення Р/М мов у середній шкільній освіті в 19 країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість	Відповіді	Кількість	Відповіді	Кількість
----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

		країн		країн		країн
Цільові групи	Усі	18	Лише носії мов	1	Підтримка не надається	0
Навчальні програми	Чіткі й послідовні	16	Узагальнені	3	Відповідні нормативи відсутні	0
Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Поширене	10	На локальному рівні	8	Відсутнє	1
Місце в розкладі	У шкільні години	15	Частково в шкільні години	3	Після уроків	1
Вимоги до мінімального розміру груп	Немає	13	5-10 учнів	1	> 10 учнів	5
Моніторинг мовних навичок	Стандартизований на державному рівні	10	На шкільному рівні	8	Немає	1
Рівень	Державні	14	Шкільні	3	Не визна-	2

знань, яко- го учні ма- ють досяг- ти	чи регіо- нальні норми		норми		чено	
Наявність державного фінансу- вання	Повне	19	Часткове	0	Немає	0

Вивчення Р/М мов не пропонують у таких країнах/регіонах, як Данія, Англія, Естонія, Греція та Польща. У десяти з 19 країн/регіонів, де передбачено викладання цих мов, спостерігається широке застосування методики CLIL, у восьми ця методика застосовується переважно на локальному рівні в деяких місцевих громадах, і лише в Болгарії ці мови викладають винятково як навчальні предмети. Відповідне навчання є відкритим і доступним для всіх учнів, за винятком Болгарії, де його пропонують лише для носіїв відповідних мов. Заняття відбуваються протягом шкільних, окрім Австрії, Боснії й Герцеговини та Болгарії, де навчання відбувається частково в шкільні години й частково після уроків. У 13 країнах/регіонах відсутні вимоги щодо мінімального розміру груп, а в Шотландії для створення класу необхідно набрати щонайменше п'ять учнів. В Австрії, Болгарії, Франції, Північній Ірландії та Румунії мінімальна кількість учнів у групі дорівнює 10 особам. Моніторинг мовних навичок за допомогою державних/регіональних чи шкільних нормативних тестів проводять у вісімнадцяти країнах/регіонах, і лише в Італії такий моніторинг відсутній. Цільові показники стандартизованої оцінки успішності мовного навчання запроваджено в усіх проаналізованих країнах/регіонах, окрім Австрії та Уельсу, де подібні нормативи відсутні. В усіх досліджуваних країнах/регіонах вивчення Р/М мов є безкоштовним для всіх учнів.

Мови іммігрантів у середній шкільній освіті

Унаслідок зростання мобільності, підсилення міграційних процесів у межах самої Європи й підвищення інтенсивності імміграції в Європу з інших країн, кількість іммігрантських мов, якими розмовляють у європейських школах, помітно зросла, і сьогодні для багатьох дітей мова навчання в школі є їхньою другою мовою. У європейських документах наголошено на важливості поціновування всіх мов і культур у навчальній аудиторії, зокрема *Рекомендація CM/R 98 (6) РЄ* спонукає держави-члени до забезпечення *«паритетної поваги до всіх наявних у відповідному контексті мов і культур таким чином, щоб діти в кожній громаді мали можливість розвивати навички усного мовлення та письма мовами власних спільнот, а також училися розуміти й поціновувати мову та культуру інших»*.

У Зеленій книзі *«Міграція та мобільність»* ЄК 2008 р. є посилання на Директиву 77/486/СЄЕ, відповідно до якої держави-члени мають: *«сприяти викладанню рідної мови й культури країни походження паралельно зі звичайною освітою й у співпраці з державою-членом, яка є країною походження особи»*.

У межах дослідження БМЄ ми намагалися проаналізувати можливий рівень вивчення цих мов іммігрантами й усіма іншими, що надається державами-учасницями. Відзначимо, що в дошкільній та початковій освітах лише в декількох країнах/регіонах цей вибір є систематично доступним (у трьох – у системах дошкільної освіти і п'яти – в початковій шкільній освіті), а позитивні відповіді щодо впровадження цих мов у середній шкільній освіті отримано лише по восьми з 24 проаналізованих країн/регіонів: Австрія, Данія, Англія, Естонія, Франція, Нідерланди, Шотландія та Швейцарія.

У таблиці 26 наведено огляд ситуації з вивченням іммігрантських мов у цих країнах за такими показниками:

- цільові групи;
- наявність чітких і послідовних навчальних програм;
- поширеність методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання*

(CLIL);

- початок вивчення Р/М мов;
- місце в розкладі: протягом або після шкільного дня;
- вимоги до мінімального розміру груп;
- моніторинг мовних навичок;
- рівень володіння мовами, який має бути досягнутий;
- наявність і рівень державного фінансування.

Таблиця 26. Організація вивчення іммігрантських мов у середній шкільній освіті у восьми країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн
Цільові групи	Усі	4	Лише носії мов	3	Підтримка надається	1
Навчальні програми	Чіткі й послідовні	3	Узагальнені	3	Відповідні нормативи відсутні	2
Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Поширене	1	На локальному рівні	2	Відсутнє	5
Місце в розкладі	У шкільні години	1	Частково в шкільні години	1	Після уроків	6
Вимоги до	Немає	4	5-10 уч-	2	> 10 уч-	2

мінімаль- ного роз- міру груп			нів		нів	
Моніто- ринг мов- них навч- чок	Стандар- тизова- ний на держав- ному рів- ні	1	На шкіль- ному рів- ні	5	Немає	2
Рівень знань, яко- го учні мають до- сягти	Державні чи регіо- нальні норми	2	Шкільні норми	3	Відпо- відні нор- мативи відсутні	3
Наявність державно- го фінансу- вання	Повне	5	Часткове	2	Немає	1

Серед восьми країн/регіонів, у яких відзначено впровадження іммігрантських мов, в Англії, Данії, Франції та Нідерландах такі мови, як турецька та арабська, пропонують вивчати не лише учням відповідного походження, а й усім учням середньої школи як іноземні мови. Цю модель можна визначити як добрий приклад для наслідування іншими країнами/регіонами. Франція сьогодні – єдина країна, де методика *Предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL) набула загального поширення й ужитку. В Австрії та Швейцарії цю методику застосовують лише в окремих районах. У Нідерландах мови іммігрантів вивчають як складову частину шкільної програми впродовж шкільних годин, в Англії та Швейцарії (лише Цюрих) їх викладають

частково в шкільні години, а в решті країн/регіонів – як позашкільні заняття після уроків. В Англії, Франції, Нідерландах та Шотландії немає вимог щодо мінімального розміру груп. У Данії та Швейцарії для створення класу необхідно набрати щонайменше п'ять учнів, а в Австрії та Естонії – мінімум 10 учнів. Моніторинг мовних навичок здійснюється за допомогою стандартизованих державних тестів в Англії й відповідних розроблених на рівні школи методичних інструментів в Австрії, Данії, Франції, Нідерландах та Швейцарії, а Естонії та Шотландії такий моніторинг узагалі не передбачений. Естонія та Нідерланди – єдині країни/регіони, у яких встановлено державні нормативи щодо рівня знань, якого учні мають досягти на цьому етапі. Повне державне фінансування вивчення іммігрантських мов надається в Австрії, Данії, Англії, Нідерландах та Шотландії. У Франції та Швейцарії фінансування здійснюється за рахунок країн походження учнів-іммігрантів, а в Естонії витрати сплачують батьки/опікуни учнів. Єдиними країнами, у яких упроваджено вивчення мов іммігрантів на рівні і початкової, і середньої шкільної освіти, є Австрія, Данія, Франція та Швейцарія.

Огляд мов, окрім державних, що пропонуються на рівні середньої шкільної освіти

Після закінчення початкової освіти стає дедалі складніше розрізняти іноземні, Р/М та іммігрантські мови, адже характер цільових груп для їх упровадження стає все більш неспецифічним, а мови, що не є державними (LONL), усе частіше пропонуються учням незалежно від їхнього мовного походження/рідної мови. Попри всі зазначені труднощі, нам удалося й далі дотримуватися початкового розподілу мов на іноземні, Р/М та іммігрантські, яким ми користувалися для аналізу впровадження мов у дошкільній та початковій шкільній освіті, при цьому визнаючи, що зазначені категорії не є абсолютними й незмінними. У таблиці 27 подано порівняльний огляд результатів аналізу впровадження (переважно) Р/М, (переважно) іноземних і (переважно) іммігрантських мов по 24 країнах/регіонах на основі звітів наших дослідників.

Таблиця 27. Порівняльний огляд (переважно) Р/М, (переважно) іноземних і (переважно) іммігрантських мов, упроваджених у середній шкільній освіті (іноземні мови, позначені курсивом, пропонуються лише в старших класах середньої школи), по 24 країнах/регіонах

Країна/ регіон	(Переважає) Р/М мови	(Переважає) іноземні мови	(Переважає) мови ім- мігрантів
Австрія	Хорватська в Бургенланді, чеська, угорська, циганська, словацька, словенська.	Обов'язкові: 2 на вибір з переліку: англійська, французька, італійська, іспанська.	Албанська, боснійська/хорватська/сербська, польська, російська, турецька.
Англія	—	Обов'язкові: 1 мова на вибір до 14-річного віку. Це може бути будь-яка жива мова (з належною акредитацією); основні мови: французька, німецька, іспанська; також може бути арабська, італійська,	Арабська, китайська, урду.

		японська, мандаринський діалект китайської мови, польська, португальська, російська, турецька та урду.	
Болгарія	Вірменська, іврит, циганська, турецька.	Обов'язкові: 1-2 на вибір з переліку: хорватська, чеська, англійська, французька, німецька, італійська, японська, корейська, польська, румунська, російська, сербська, словацька, іспанська. Факультативні: інші з вищезазначеного переліку.	—
Боснія й Герцеговина	Боснійська/хорватська/сербська як інші державні мови.	Обов'язкові: англійська, німецька. Факультатив-	—

		ні: арабська, французька, італійська, російська, турецька.	
Греція	—	Обов'язкові: англійська. Факультативні: французька, німецька.	—
Данія	—	Обов'язкові: англійська. Факультативні: давньогрецька, китайська, французька, німецька, італійська, японська, латинська, російська, іспанська.	Арабська, турецька.
Естонія	—	Обов'язкові: 2 на вибір з переліку: англійська, французька, німецька, російська.	Китайська, фінська, шведська.
Іспанія (Мадрид,	Валенсійська лише у Валенсії.	Обов'язкові: 1 на вибір з пере-	—

Валенсія, Севілья)		ліку: англійська, французька, ні- мецька.	
Італія	Албанська, каталонська, хор- ватська, французька, франко- провансальська, фріульська, німецька, грецька, ладіно, ок- ситанська, сардинська, сло- венська.	Обов'язкові: англійська та інша іноземна мова.	—
Каталонія	Каталонська скрізь, аранська окситанська у Вальд'Арані.	Обов'язкові: 1 на вибір з пере- ліку: англійська, французька, іноді німецька та італійська. Факультатив- ні: <i>давньо- грецька, ла- тинська</i> та інші	—
Країна бас- ків	Баскська	Обов'язкові: англійська, ні- мецька. Факультатив- ні: <i>арабська,</i> французька, іта- лійська, російсь- ка, <i>турецька.</i>	—

Литва	Російська, польська, іврит, білоруська.	Обов'язкові: 1 на вибір з переліку: англійська, французька, німецька. Факультативні: інші мови.	—
Нідерланди	Фризька лише у Фрісландії.	Обов'язкові: англійська <i>плюс ще одна інша мова у старших класах середньої школи.</i> Факультативні: <i>давньогрецька, китайська, французька, німецька, італійська, латинська, російська, іспанська.</i>	Арабська, турецька.
Північна Ірландія	Ірландська	Обов'язкові: 1 мова на вибір до 14-річного віку: зазвичай французька, німецька чи іспанська.	—
Польща	—	Обов'язкові: 2	—

		на вибір з переліку: англійська, французька, німецька, італійська, російська, іспанська.	
Португалія	Мірандська	Обов'язкові: 2 на вибір з переліку: англійська, французька, німецька, іспанська, <i>латинська, грецька.</i>	—
Румунія	Болгарська, хорватська, угорська, італійська, польська, циганська, російська липованська, словацька, сербська, турецька, українська.	Обов'язкові: 2 на вибір з переліку: англійська, французька, німецька, італійська, португальська, <i>російська, іспанська.</i>	—
Угорщина	Циганська, бояш.	Обов'язкові: 1-2 на вибір з переліку: <i>китайська,</i> англійська, французька, ні-	—

		мецька, іта- лійська, ро- сійська, іс- панська, ла- тинська.	
Уельс	Валлійська.	Обов’язкові: 1 мова на вибір до 14-річного віку: французька, ні- мецька, іспансь- ка.	—
Україна	Білоруська, болгарська, кримськотатарська, гагаузька, німецька, грецька, іврит, уго- рська, молдавська, польська, румунська, російська, словаць- ка.	Обов’язкові: 1- 2 на вибір з пе- реліку: англійсь- ка, французька, німецька чи іс- панська, залеж- но від типу школи. Факу- льтативні: вір- менська, чеська, корейська, ту- рецька, в’єтнамська: у позаурочний час.	—
Франція	Ельзаський діалект/німецька, баскська, бретонська, ката-	Обов’язкові: 2 на вибір з 19:	Арабська, хорватська,

	лонська, корсиканська, окситанська, мозельська, креольська, таїтянські та меланезійські мови (аджис, деху, ненгоне, паїчі).	англійська, іспанська, німецька, арабська, китайська, італійська, португальська, російська, датська, голландська, грецька, іврит, японська, норвезька, польська, шведська, турецька, давньогрецька та латина; інші мови, зокрема, регіональні пропонуються на факультативній основі.	італійська, португальська, сербська, іспанська та турецька.
Фрісландія	Фризька лише у Фрісландії.	Див. Нідерланди.	—
Швейцарія	Французька, німецька, італійська як інші державні мови.	Обов'язкові: 1-2 на вибір з переліку: англійська, грецька, латинська, іспанська.	У Цюріху: албанська, боснійська, китайська, хорватська, фінська, французька, грець-

			ка, угорська, італійська, корейська, курдська, португальська, російська, сербська, словенська, іспанська, шведська, турецька. У Женеві: албанська, арабська, італійська, португальська, іспанська, турецька.
Шотландія	Гельська.	Факультативні: 1 на вибір з переліку: французька, німецька або іспанська, італійська та китайська.	Китайська, російська, урду.

Найчастіше пропонуються такі іноземні мови, як англійська, німецька, французька, хоч інші європейські мови, такі як іспанська та італійська, також користуються попитом. Деякі іммігрантські мови, зокрема арабська, хорватська, польська, російська та турецька, також часто вивчаються на факультеті.

тативній основі, а у Франції та Нідерландах арабська та турецька мови мають постійний статус предмета, з якого складають іспит у середній школі. Найбільший вибір мов до вивчення пропонують у Франції, де *всі* учні мають можливість обирати з широкого різноманіття варіантів, включаючи сучасні європейські мови, популярні азіатські мови, такі як японська та китайська, а також Р/М мови й мови іммігрантів. За звітами наших дослідників, багатий вибір мов до вивчення пропонують також в Австрії та Нідерландах. Російська мова, звичайно ж, є дуже поширеною в східноєвропейських країнах, де вона розглядається як Р/М або іноземна мова. В Англії, Північній Ірландії, Шотландії та Уельсі найчастіше пропонують французьку, німецьку та іспанську, хоч іммігрантські мови також вивчають у системі основної або, частіше, так званої *додаткової* освіти.

Кваліфікація й підготовка вчителів для середньої шкільної освіти

За звітами наших дослідників, у середній школі висувають більш суворі вимоги до кваліфікації й рівня підготовки вчителів, ніж у початковій освіті. У нашому дослідженні БМЄ ставили запитання про:

- кваліфікацію вчителів;
- забезпечення належної переддипломної та післядипломної педагогічної підготовки;
- мобільність учителів іноземних мов;
- необхідний рівень володіння мовою;
- заходи по залученню вчителів там, де їх не вистачає.

У таблиці 28 наведено результати аналізу всіх чотирьох типів мов у системах середньої шкільної освіти по всіх досліджуваних країнах/регіонах. При цьому важливо мати на увазі, що не в усіх країнах/регіонах пропонують усі типи мов, що є предметом нашого аналізу, унаслідок чого в деяких ситуаціях отримано досить низькі показники. Це стосується, зокрема, іммігрантських мов, які пропонують до вивчення лише у восьми країнах/регіонах.

Таблиця 28. Кваліфікація та педагогічна підготовка вчителів середньої освіти в 24 країнах/регіонах

Критерії	Відповіді	Кількість країн				Відповіді	Кількість країн				Відповіді	Кількість країн			
		Д	Р/М	І	М		Д	Р/М	І	М		Д	Р/М	І	М
Кваліфікація вчителів	Кваліфіковані вчителі мов	23	16	22	3	Вчителі загального профілю	1	3	2	3	Без Спеціальної кваліфікації	0	5	0	18
Переддипломна підготовка	Спеціалізована	22	17	22	3	Загальна	2	2	2	2	Немає	0	5	0	19
Післядипломна підготовка та підвищення кваліфікації	Спеціалізована	19	14	20	3	Загальна	5	5	4	5	Немає	0	5	0	16
Необхідний рі-	Прям'я-	4	--	8	--	Державні	13	--	13	--	Не визначено	7	--	4	--

вень во- лодіння мовою	заний до CEFR					чи Регіо- нальні Стан- дарти					ний				
Заходи із залучення вчителів там, де їх не ви-стачає	Систе-мні за-ходи	7	8	1 0	1	Кам-панії з набору	2	0	1	1	Не вжива-ються	15	16	1 3	2 2
Мобіль-ність учителів	Є час-тиною профе-сійної підго-товки	--	--	2	--	Неофі-ційна фінан-сова підт-римка	--	--	17	--	Немає	--	--	5	--

У 23 із 24 країн/регіонів додаткова підтримка з державної мови (ДМ) здійснюється кваліфікованими вчителями мов, і лише в Естонії вона проводиться вчителями загального профілю. Пропонуються також відповідні програми переддипломної та післядипломної підготовки. У 17 країнах/ регіонах від учителів державної мови, які не є носіями цієї мови, вимагається набуття певного рівня володіння державною мовою, проте лише в 4 із них чітко визначено відповідні нормативні вимоги за CEFR): Країні басків (B2), Естонії (C1), Італії (C2) та Швейцарії (C2 у Цюріху й Тічино). У семи країнах/регіонах відповідні стандартні вимоги не визначено.

Учителі іноземних мов також мають високий рівень підготовки, і лише в Естонії та Північній Ірландії іноземні мови можуть викладати вчителі за-

гального профілю. Результати аналізу демонструють, що в Італії та Греції переддипломна підготовка вчителів має переважно загальний, а не спеціалізований мовний характер. У середній школі відзначено дещо більш структурований підхід до мобільності, ніж на етапі початкової освіти. Зокрема, в Австрії та Каталонії вчителі проводять семестр за кордоном, що є складовою їхньої переддипломної чи післядипломної підготовки. В інших 17 країнах/регіонах ініціативам із мобільності вчителів надається відповідна фінансова підтримка, а ситуація в Естонії, Франції, Італії, Португалії та Румунії свідчить про те, що в цих країнах учителі мають значно менше нагод для стажування в країні, мова якої вивчається. Відповідно до рекомендацій ЄС і РЄ, учителі іноземних мов мають досягти певного рівня мовної кваліфікації, який у восьми країнах/регіонах вимірюється за шкалою *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами* (CEFR), що проілюстровано в таблиці 29.

Таблиця 29. Вимоги до рівня володіння мовою для вчителів іноземних мов у системі середньої освіти у восьми країнах/регіонах

Країна/ регіон	Необхідний рівень володіння мовою для вчителів іноземних мов у середній школі
Австрія	C1
Болгарія	B2-C1
Естонія	C1
Каталонія	C1- C2
Країна басків	B2
Угорщина	C1
Румунія	C1
Швейцарія	Кантон Цюрих: C2

За нашими даними, найпоширенішим нормативним рівнем є C1,

а у Каталонії та Швейцарії (Цюріх) вимоги є дещо вищими, і від учителів вимагають досягнення рівня C2.

В усіх країнах/регіонах Р/М мови викладають кваліфіковані вчителі-мовники. Єдиним винятком є Фрісландія, де викладання ведеться вчителями загального профілю. В усіх країнах/регіонах також упроваджено систему переддипломної та післядипломної підготовки вчителів.

Заняття з мов іммігрантів (МІ) проводять кваліфіковані вчителі-мовники лише в таких країнах, як Австрія, Данія та Нідерланди, тоді як в Естонії, Франції та Швейцарії для цього винаймають учителів загального профілю.

Як і в початковій шкільній освіті, на цьому етапі в багатьох країнах у цій ланці відчувається нестача вчителів і вживаються спеціальні заходи щодо набору спеціалістів відповідної кваліфікації й заохочення громадян до здобуття професії вчителя-мовника. У таблиці 30 наведено перелік країн/регіонів, у яких спостерігається наявність відповідних кампаній із залучення вчителів.

Таблиця 30. Країни/регіони, що займаються активним залученням учителів мов там, де відчувається їх нестача

Учителі ДМ	Учителі ІМ	Учителі Р/М мов	Учителі МІ
Країна басків	Країна басків	Країна басків	Англія
Англія	Болгарія	Фрісландія	Шотландія
Естонія	Англія	Північна Ірландія	
Фрісландія	Фрісландія	Румунія	
Нідерланди	Угорщина	Шотландія	
Північна Ірландія	Литва	Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	
Румунія	Нідерланди	Швейцарія	

Шотландія	Румунія	Уельс	
Швейцарія	Шотландія		
	Швейцарія		
	Уельс		

Шотландія – єдина із проаналізованих країн/регіонів, де відзначено активний набір учителів мов усіх категорій, а в Країні басків, Англії, Румунії та Швейцарії вживають заходів, щоб підвищити залучення вчителів у трьох із чотирьох мовних категорій.

Перехресний аналіз даних із дошкільної/початкової та середньої шкільної освіти

У цьому розділі викладено результати перехресного аналізу даних із трьох важливих галузей, висвітлених у документах ЄС і РЄ:

- поширеність методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL)*;
- мобільність учителів іноземних мов;
- загальне визнання мульти- та плюрилінгвізму в школах.

Поширеність методики Предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL)

Методика *Предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL)* передбачає залучення учнів до вивчення таких предметів, як природознавчі дисципліни й географія, за допомогою інших мов, що наполегливо рекомендується як ефективний і дієвий спосіб формування й розвитку комунікативної компетенції. Ми вже торкалися аспекту застосування методики CLIL в окремих розділах, присвячених початковій та середній шкільній освіті. У таблиці 31 подано результати аналізу цього чинника з обох зазначених галузей. Ми досліджували ступінь загальної чи локальної поширеності або відсутності застосування цієї методики (CLIL) у відповідних країнах/регіонах. Загальну кількість країн/регіонів, у яких пропонується кожний із досліджу-

ваних типів мов, зазначено в дужках.

Таблиця 31. Кількість країн/регіонів, у яких відзначене застосування методики CLIL в системі початкової та середньої шкільної освіти

Країна/регіон	Початкова освіта			Середня освіта		
	ІМ (23)	Р/М (22)	МІ (5)	ІМ (24)	Р/М (19)	МІ (8)
Загальнопоширена	1	12	1	1	10	1
Поширена на локальному рівні	13	6	3	14	8	2
Не застосовується	9	4	1	9	1	5

Як і очікувалося, методика CLIL є загальнопоширеною переважно у викладанні Р/М мов, адже вони є домашніми/рідними мовами учнів, і вони відповідно вже здатні вільно спілкуватися ними. Загальнопоширене застосування цієї методики у викладанні іноземних мов відзначено лише в окремих країнах, зокрема в Іспанії (у початковій школі) та Франції (у середній школі). Це пов'язане з тим, що на цьому етапі рівень комунікативних компетенцій учнів є зазвичай занадто низьким. Утім, той факт, що у 13 країнах/регіонах у початковій і 14 у середній освіті відзначено локальну поширеність методики CLIL, свідчить про наявність чималого досвіду застосування відповідних практичних методик й необхідність подальших досліджень для порівняння підходів і аналізу способів підготовки вчителів та розробки навчальних матеріалів. Серед незначної кількості країн/регіонів, які пропонують мови іммігрантів, широке застосування методики CLIL знову ж відзначено в початковій освіті в Іспанії та середній школі у Франції, вказуючи на те, що в цих країнах накопичено чималий досвід практичного застосування й ефективної реалізації цієї методики.

Мобільність учителів іноземних мов

Практика мобільності учителів наполегливо впроваджується за *Програмою дожиттєвого навчання (LLP) ЄК*, і у проекті БМЄ ми ставили дослідникам запитання щодо можливостей та нагод для відвідування вчителями країн, мови яких вони збираються викладати, що надаються у їхніх країнах/регіонах у межах переддипломної чи післядипломної педагогічної підготовки. Дослідникам ставили запитання щодо того, чи в їхніх країнах/регіонах:

- а) існують програми підготовки вчителів, які включають до свого складу стажування в цільовій країні, мова якої вивчається, протягом принаймні одного нормативного терміну (семестру);
- б) немає таких програм, але відповідні індивідуальні ініціативи вчителів заохочуються та фінансуються;
- в) не передбачено жодного з вищезазначених варіантів.

Результати викладені в таблиці 32.

Таблиця 32. Огляд даних щодо мобільності вчителів іноземних мов у системі початкової та середньої освіти в 24 країнах/регіонах

	Початкова освіта	Середня освіта
Структуровані програми – принаймні один нормативний термін у цільовій країні	Каталонія, Швейцарія.	Австрія, Каталонія, Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья), Швейцарія.
Підтримка індивідуальних ініціатив	Австрія, Країна басків, Боснія й Герцеговина, Данія, Англія, Естонія, Греція, Угорщина, Литва, Польща, Шотландія, Іспанія (Мад-	Країна басків, Боснія й Герцеговина, Болгарія, Данія, Англія, Фрісландія, Греція, Угорщина, Литва, Нідерланди, Північна Ір-

	рид, Валенсія, Севілья), Україна.	ландія, Польща, Шотландія, Україна, Уельс.
Жодних заходів	Болгарія, Франція, Фріслан- дія, Італія, Нідерланди, Пів- нічна Ірландія, Португалія, Румунія, Уельс.	Естонія, Франція, Італія, Португалія, Румунія.

Єдиними країнами/регіонами, що мають структуровані програми мобільності в початковій і середній освіті, є Каталонія й Швейцарія. Водночас у половині з проаналізованих країн фінансуються індивідуальні ініціативи вчителів на обох рівнях навчання. Результати також продемонстрували, що в несподівано великій кількості країн не передбачено будь-яких заходів на підтримку мобільності вчителів на жодному з рівнів, можливі причини чого ще потребують з'ясування й подальшого аналізу.

Загальне визнання мульти-/плюрилінгвізму в школах

Організація мульти-/плюрилінгвальної освіти, а також підготовка вчителів для викладання в умовах лінгвокультурного різноманіття учнівської аудиторії – це ті виклики, які все частіше постають перед європейськими системами суспільної освіти. З огляду на таке надзвичайне різноманіття рідних/домашніх мов учнів, представлене майже в кожній навчальній аудиторії, документи ЄС і РЄ наголошують на важливості визнання й урахування існуючого плюрилінгвального репертуару учнів у системі вивчення та викладання мов, а також необхідності відповідної педагогічної підготовки, яка дозволить вчителям чітко усвідомлювати значущість мовного різноманіття своїх учнів і ефективно користуватися ним безпосередньо в навчально-методичній практиці. Ступінь реального впровадження зазначених заходів важко оцінити однозначно; це становитиме тему для окремого дослідження. Проте з метою визначення орієнтовних показників, ми оцінювали ступінь практичної реалізації цих принципів у їхніх країнах/регіонах. Відповідні ре-

зультати викладено в таблиці 33.

Таблиця 33. Визнання мульти-/плюрилінгвізму в системах освіти: дошкільної (ДО), початкової (ПО) та середньої (СО) в 24 країнах/регіонах (наведені цифри означають кількість країн/регіонів)

Рівень визнання	Послідовний інтегрований підхід			Неформальний підхід			Жодних заходів		
	ДО	ПО	СО	ДО	ПО	СО	ДО	ПО	СО
Визнання мультилінгвізму й плюрилінгвального репертуару учнів	8	11	9	15	11	11	1	2	4
Учителі підготовлені до використання плюрилінгвального репертуару учнів	7	8	4	14	12	16	3	4	4

У більшості проаналізованих країн/регіонів спостерігається формальне чи неформальне визнання мультилінгвізму в суспільстві й плюрилінгвальних репертуарів учнів на всіх етапах освіти, хоч відповідна підготовка вчителів усе ще здійснюється здебільшого на неформальній основі (особливо в середній школі). Наявність послідовного інтегрованого підходу на всіх трьох етапах освіти відзначено в таких країнах/регіонах, як Румунія, Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья) та Уельс. За даними дослідників, у Боснії й Герцеговині, Англії, Франції та Шотландії рівень визнання мульти-/плюрилінгвізму в дошкільній та початковій освіті є вищим, ніж в освіті середній, натомість у Нідерландах та Швейцарії цей рівень є вищим саме в середній школі.

МОВИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

Мови в професійно-технічній освіті

Професійно-технічна освіта (ПТО) є важливою складовою стратегії ЄС 2020, і ЄК у тісній співпраці з державами-членами ЄС докладає зусиль до її впровадження й розвитку відповідно до положень *Копенгагенського процесу*, що були узгоджені в 2002 році Радою ЄС. У своєму *Комюніке* 2008 року ЄК наголошує на важливості дожиттєвого навчання, ролі ПТО для майбутнього Європи й необхідності забезпечення більших можливостей для вивчення мов на базі цих освітніх закладів. Підтримка мовних курсів професійного спрямування стала можливою за рахунок структурних фондів ЄС.

У Комюніке ЄК 2010 року: *«Новий імпульс для європейської співпраці в галузі професійно-технічної освіти на підтримку стратегії Європа 2020»* міститься заклик до застосування стратегічного підходу до забезпечення мобільності в ПТО й рекомендується, щоб усі навчальні курси включали певні періоди навчання або підготовки в інших країнах, приділяючи набагато більше уваги вивченню мов. Це особливо важливо для тих, хто здобуває освіту для роботи в таких галузях або секторах професійної діяльності, як банківська справа, туризм чи міжнародна торгівля. Аналогічно, з огляду на те, що більшість закладів ПТО пропонує навчальні програми для безробітних і новоприбулих, потрібно також наголосити на вирішальному значенні підтримки з вивчення державних мов у цьому контексті. У *Рекомендації (98)6 РЄ* 1998 року також закликають до забезпечення професійно орієнтованого мовного навчання, спонукаючи відповідні навчальні заклади до впровадження таких мовних курсів, які б забезпечували належний баланс між загальним і професійно спрямованим компонентами навчання й дозволяли студентам набувати влучних навичок, які дозволятимуть брати участь у міжнародних проектах, вільно орієнтуватись у майбутній професії й бути гнучкими та мобільними у своїй галузі діяльності.

Метою нашого дослідження в межах проекту БМЄ було встановлення діапазону мов і типів програм, що пропонують у навчальних закладах ПТО по всій Європі. Для цього наші дослідники здійснювали збір первинних да-

них безпосередньо в найбільших закладах ПТО (загалом у 69) у 67 містах, що беруть участь у проєкті (див. таблицю 4 у розділі 1.5).

Додаткова підтримка державних мов у системі ПТО

Для встановлення рівня додаткової підтримки державних мов наші дослідники розпитували заклади про:

- різноманіття цільових груп;
- діапазон різних програм, що пропонуються для тих, хто навчається;
- ступінь застосування чітких і послідовних навчальних програм;
- підтримку з професійно спрямованих навичок і загального підвищення кваліфікації;
- типи джерел фінансування;
- можливості навчання без відриву від професійної діяльності;
- використання інструментів ЄС.

Результати подано в таблиці 34.

Таблиця 34: Додаткова підтримка державних мов у системі ПТО (N = 69 закладів)

Критерії	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн	Відповіді	Кількість країн
Цільові групи	Усі	37	Обмежені	9	Не визначені	23
Діапазон програм мовної підтримки	Широкий	30	Обмежений	24	Немає	15
Навчальні програми	Чіткі й послідовні	43	Узагальнені	8	Відповідні нормативи	18

					відсутні	
Типи курсів	Професійно орієнтовні та загальні курси	34	Лише загальні курси	13	Лише професійно орієнтовані курси	7
Наявність державного фінансування	Повне	39	Часткове	10	Немає	19
Періоди навчання в компанії	Включені до курсу навчання	13	Факультативні	3	Не передбачені	53
Використання європейських інструментів	Так	0			Ні	69

За зібраною дослідниками інформацією 30 із 69 проаналізованих закладів ПТО пропонують широкий діапазон програм підтримки вивчення державної мови, починаючи від базових комунікативних і закінчуючи складними навичками володіння мовою; 24 заклади пропонують обмежену кількість курсів, а в 15 – не передбачено жодної підтримки. Більше ніж половина з опитаних закладів мають чіткі й послідовні навчальні програми, а в 34 закладах (майже половина) пропонують як професійно орієнтовані (спеціальні), так і загальні курси мовної підготовки, тоді як в інших семи передбачено лише професійно орієнтовані мовні курси. У 39 закладах додаткова підтримка

державної мови фінансується повністю, а в десяти надається часткове фінансування. Незважаючи на те, що документи ЄС рекомендують надавати можливість стажування в компаніях із метою набуття професійного досвіду й розвитку мовних навичок, лише в 13 з 69 закладів для здійснення цього налагоджені відповідні партнерські відносини з підприємствами та іншими комерційними структурами. Отримані дані показують, що в жодному з проаналізованих закладів не користуються такими європейськими інструментами як, скажімо, *Європейська кредитно-модульна система* або *Європаспорт*, для визначення та застосування результатів навчання в національних мовних програмах. Вочевидь, це пояснюється тим, що опитані заклади просто не знають про існування зазначених інструментів.

Мови, що не є державними, у професійно-технічній освіті

Задля вивчення ситуації з упровадженням іноземних, Р/М та іммігрантських мов ми ставили визначеним закладам запитання про:

- кількість мов, що пропонуються до вивчення;
- типи доступних програм;
- наявність чітких і послідовних навчальних програм;
- ступінь відповідності *Загальноєвропейським компетенціям володіння мовами* CEFR (для іноземних мов);
- наявність і рівень державного фінансування.

Результати викладено в таблиці 35.

Таблиця 35. Організація вивчення іноземних, Р/М та іммігрантських мов у системі професійно-технічної освіти (N = 69 закладів)

Критерії	Від- по- віді	I М	P/ М	M I	Відповіді	I М	P/ М	M I	Відпо- віді	I М	P/ М	M I
Кількість мов, що	> 4 мов	15	0	1	3-4 мови	22	3	1	1-2 мови	25	22	2

пропону- ються до вивчення												
Діапазон програм	Ши- ро- кий	41	17	2	Обмеже- ний	18	7	2	Не ви- значе- ний	10	45	65
Навчальні програми	Чіткі й по- слі- довні	50	18	1	Узагаль- нені	11	5	3	Не ви- значені	8	46	65
Ступінь від- повідності CEFR	Пов- ний	26	--	--	Державні стан- дарти	27	--	--	Не ви- значена	16	--	--
Наявність державного фінансува- ння	Пов- не	38	13	1	Часткове	22	11	1	Немає	9	45	67

Із погляду загальної організації мовної освіти виникає подібна картина, як і в інших галузях освіти, тобто найбільша підтримка надається вивченню державних та іноземних мов, менша – Р/М мов і найменша – вивченню мов іммігрантів.

У шістдесяти двох із 69 проаналізованих закладів пропонують вивчення іноземних мов: у 15 більше чотирьох мов, у 22 – 3-4 мови й у 25 – 1-2 мови. У сорока одному закладі передбачено широкий діапазон навчальних програм, спрямованих на розвиток усього спектра мовних навичок: від базових до ускладнених, а у 18 закладах пропонують лише програми з розвитку базових мовних навичок. Дуже велика кількість (50) закладів мають чіткі й послі-

довні навчальні програми, а в 26 всі мовні курси складено відповідно до *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами* (CEFR). У 38 закладах студенти відвідують ці курси безкоштовно, а в інших 22 – мають частково оплачувати вартість навчання.

Ситуація з Р/М мовами інша: відповідні курси пропонують лише в 25 закладах, і лише в 13 надається повне державне фінансування навчання. Країни/регіони, що пропонують навчальні курси з Р/М мов у всіх трьох опитаних закладах ПТО: Країна басків, Каталонія, Угорщина, Північна Ірландія та Уельс. У Боснії й Герцеговині та Швейцарії, в усіх трьох проаналізованих закладах, пропонують навчальні курси з інших офіційних мов. Вивчення іммігрантських мов передбачено лише в 4 проаналізованих закладах: по одному в Австрії, Англії, Італії та Уельсі.

У таблиці 36 подано порівняльний огляд результатів аналізу впровадження (переважно) Р/М, (переважно) іноземних і (переважно) іммігрантських мов по 69 закладах ПТО, проаналізованих у 67 обраних нами містах на основі звітів дослідників.

Таблиця 36. Порівняльний огляд (переважно) Р/М, (переважно) іноземних і (переважно) іммігрантських мов, упроваджених у закладах ПТО (по три в кожній країні)

Країна/регіон	(Переважаю) Р/М мови	(Переважаю) іноземні мови	(Переважаю) мови іммігрантів
Австрія	—	Арабська, китайська, чеська, голландська (лише дистанційне комп'ютерне навчання), англійська, французька,	Боснійська/хорватська/сербська, турецька

		німецька, угорська, італійська, японська, польська, румунська, російська, словацька, словенська, іспанська.	
Англія	—	Французька, німецька, грецька, італійська, японська, португальська, російська, іспанська.	Арабська, китайська, турецька, урду.
Болгарія	—	Хорватська, англійська, французька, німецька, італійська, румунська, російська, іспанська, турецька.	—
Боснія і Герцеговина	Боснійська, хорватська та сербська як інші державні мови.	Арабська, чеська, англійська, французька, німецька, італійська, латина, перська, російська, турецька.	—
Греція	—	Англійська.	—
Данія	—	Англійська як за-	—

		сіб викладання (CLIL), французька, німецька, іспанська.	
Естонія	—	Англійська, французька, фінська, німецька, російська.	—
Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	—	Англійська, французька.	—
Італія	Словенська.	Англійська, французька, німецька, іспанська.	Арабська.
Каталонія	Каталонська.	Англійська, французька, німецька.	—
Країна басків	Баскська.	Англійська, французька.	—
Литва	Польська, російська.	Англійська, французька, німецька.	—
Нідерланди	—	Англійська, французька, німецька, іспанська.	—
Північна Ірландія	Ірландська, ольстерська шотландська.	Французька, німецька, грецька, італійська, японська, польська,	Арабська, турецька, китайська.

		португальська, російська, іс- панська.	
Польща	—	Англійська, фран- цузька, німецька, російська.	—
Португалія	Мірандська.	Англійська, фран- цузька, німецька, іспанська.	—
Румунія	Угорська, ци- ганська.	Англійська, фран- цузька, німецька.	—
Угорщина	Німецька.	Англійська.	—
Уельс	Валлійська.	Китайська, фран- цузька, німецька, грецька, італійсь- ка, іспанська.	Арабська.
Україна	Російська та ді- алекти української.	Англійська, фран- цузька, німецька.	—
Франція	Корсиканська.	Арабська, ки- тайська, англійсь- ка, німецька, іта- лійська, іспанська, російська.	—
Швейцарія	Французька, ні- мецька, італійська як інші державні мови.	Англійська, іс- панська.	—

Шотландія	—	Французька, німецька, італійська, польська, іспанська.	—
-----------	---	--	---

Як і очікувалося, серед іноземних мов, які вивчаються, переважають англійська, французька, німецька та іспанська. Крім того, часто пропонується російська: у деяких країнах/регіонах як Р/М, а в інших – як іноземна мова. У низці закладів ПТО також пропонують арабську. Найбільший вибір Р/М мов пропонують у країнах/регіонах, де існує більше ніж одна офіційна мова. У визначених навчальних закладах такі мови, як баскська, каталонська, ірландська/ольстерська, шотландська та валлійська не лише вивчаються як предмет, але й застосовуються як засіб навчання.

Мови у вищій освіті

У документах ЄС і РЄ незмінно підкреслюється важливість мовного різноманіття й забезпечення розвитку плюрилінгвальних компетенцій на всіх етапах освіти. На рівні вищої освіти ці питання набувають особливого значення, адже вона є останнім етапом перед початком трудової діяльності. У своїй професійній кар'єрі та трудовій діяльності випускники вищих навчальних закладів, напевно, стикатимуться з необхідністю здійснення робочих поїздок і налагодження регулярних контактів із носіями інших мов. З огляду на це, окрім здобуття основних академічних знань і навичок, важливим для них є розвиток відповідних мовних компетенцій. У деяких університетах Європи серед вимог для вступу на всі спеціальності передбачено володіння певними мовними навичками, тоді як в інших – студентів заохочують до щотижневого відвідування мовних курсів.

У *Рекомендації 98 (6) РЄ 1998 року* підтримується ідея розвитку зв'язків і обмінів між закладами й окремими представниками систем вищої освіти в інших країнах, таким чином, щоб усі мали можливість отримувати досвід безпосереднього занурення в інші мови та культури в їх аутентичному контексті. Питання вищої освіти висвітлюються також у *Європейській хартії*

регіональних мов або мов меншин (ECRML), відповідно до якої студентам, які цього потребують, має бути надана можливість отримувати освіту відповідними Р/М мовами. У контексті вивчення іноземних мов очікується, що вищі навчальні заклади користуватимуться *Загальноєвропейськими компетенціями володіння мовами* (CEFR) як основним документом під час створення навчальних програм і методичних інструментів оцінки успішності.

У документах ЄС також наголошено на необхідності підсилення та диверсифікації мовного навчання в системі вищої освіти. У *Висновках Ради ЄС* (2011) міститься заклик до держав-членів, щоб вони інтенсифікували зусилля з реалізації поставлених у Барселоні завдань шляхом розширення пропозиції, підвищення якості й актуальності мовного навчання в загальній освіті, ПТО і вищій освіті, а також у контексті дожиттєвого навчання. У своєму *Комюніке* 2008 року ЄК також закликає до посилення мобільності й обмінів, а також до викладання мов усім студентам ВУЗів, незалежно від обраної спеціальності.

Зважаючи на вищезазначене, дослідники запитували представників трьох державних/публічних ВУЗів про:

- мови викладання;
- мови, якими представлено офіційні веб-сайти;
- цільові групи для додаткової підтримки з державної мови;
- мови, що пропонуються для студентів-нефілологів;
- ступінь застосування *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами* (CEFR) в розробці навчальних програм і методичних інструментів оцінки успішності;
- набір іноземних студентів;
- програми мобільності для студентів-філологів;
- програми мобільності для студентів-нефілологів.

Нам удалося зібрати дані по 65 державних/публічних ВУЗах. Результати аналізу викладено в таблиці 37.

Таблиця 37. Практичне впровадження мультилінгвізму у 65 державних/ пуб-

Критерії	Кількість кра- їн/регіонів	Кількість кра- їн/регіонів	Кількість кра- їн/регіонів
Мова(-и) викла- дання	23 державна, іно- земна, Р/М	31 державна, іно- земна	11 лише державна
Мови веб-сайтів	17 державна, іно- земна, Р/М	38 державна, інозем- на	10 лише державна
Цільові групи для додаткової підтрим- ки з державної мо- ви	24 всі студенти	38 обмежені	3 Немає
Кількість мов, що пропонуються для студентів- нефілологів	31 > 4	10 3-4	14 1-2
Рівень, якого ма- ють досягти студен- ти-філологи	34 прив'язаний до CEFR	22 державні чи ВУ- Зівські нормати- ви	9 не визначений
Набір іноземних студентів	33 іноземні та іммі- гранти	31 лише іноземні	1 лише носії дер- жавної мови
Програми мобіль- ності для студентів- філологів	10 обов'язкові	51 факультативні	4 не пропонуються

Програми мобільності для студентів-нефілологів	1 обов'язкові	60 факультативні	4 не пропонуються
---	------------------	---------------------	----------------------

Таким чином, у всіх європейських ВУЗах (у містах із нашої вибірки) викладання ведеться державною мовою, адже в більшості випадків вона є основною мовою їхніх студентів і офіційною мовою відповідних країн. Водночас у більшості проаналізованих закладів також застосовують й інші мови. Розподіл мов, що використовуються як засіб викладання, а також визначення точної картини того, як у європейських вишах змінюються їхній перелік під впливом глобалізації в економічній та науковій галузях, є предметом подальшого аналізу в межах відповідних досліджень. Міжнародна мобільність студентів і викладацького складу й бажання залучити різноманітний студентський контингент, вочевидь, і є причиною того, що англійська стає другою мовою в багатьох європейських ВУЗах, і багато академічних підручників зазвичай видають англійською мовою.

Обнадійливим є те, що веб-сайти 55 з 65 опитаних ВУЗів багатомовні і лише десять закладів вищої освіти мають сайти, де вся інформація подається винятково державною мовою. Це свідчить про те, що більшість європейських ВУЗів у великих містах докладають значних зусиль до впровадження лінгвокультурної диверсифікації та залучення різноманітного студентського контингенту. У нашому дослідженні в межах проекту БМЄ ми не фіксували конкретні мови надання інформації на веб-сайтах ВУЗів: це є предметом подальшого дослідження.

Що стосується додаткової підтримки з державної мови, важливим є намагання навіть на цьому рівні надати можливість усім студентам досягти високого рівня: у 24 із 65 проаналізованих ВУЗів така підтримка надається всім бажачим, тоді як в інших 38 закладах відповідну підтримку пропонують лише неносіями мови, що в цілому свідчить про досить високий ступінь упровадження цієї практики.

Як і рекомендовано Європейськими установами, у значній кількості ВУЗів пропонують мовні курси для студентів-нефілологів, причому вибір мов є достатньо широким, зокрема в 31 (майже половині) ВУЗів студенти мають можливість обирати з більше ніж чотирьох мов. Студенти-нефілологи не мають можливості вивчати інші мови лише у восьми ВУЗах з нашої вибірки. Позитивною ознакою є те, що в більше ніж половині з опитаних ВУЗів застосовують CEFR у розробці навчальних програм і методичних інструментів оцінки успішності. Безперечно, фактичний розподіл мовних курсів серед студентів і аспірантів становить предмет іншого обговорення, що виходить за межі нашого дослідження.

Зважаючи на високу конкуренцію в боротьбі за таланти й додаткове фінансування серед європейських ВУЗів, не дивно, що всі вони, за винятком одного, докладають особливих зусиль для залучення іноземних студентів. Водночас цікавим є той факт, що в половині з них також відзначено докладання цілеспрямованих зусиль для залучення студентів іммігрантського походження. Відповідні практичні заходи можуть стати чудовим предметом для подальшого дослідження.

Студентська мобільність фінансово підтримується європейськими ВУЗами, але лише в десяти з опитаних закладів відповідні програми мобільності є обов'язковими для студентів-філологів. У переважній більшості випадків такі програми є лише «рекомендованими». Отже, мобільність є скоріше факультативною, ніж обов'язковою, для студентів-нефілологів в усіх, крім одного з проаналізованих ВУЗів. ЄК нещодавно опублікувало статистичні дані щодо мобільності студентів за програмою *Еразм (Erasmus)*, які розкривають реальну картину про кількість студентів, які проходять стажування за кордоном у межах свого навчання в різних країнах.

МОВИ В АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРЕСИ

У документах ЄС і РЄ чітко визначено, які політичні норми визнаються

належними для впровадження мульти-/плюрилінгвізму в галузі аудіовізуальних засобів масової інформації та преси. У *Комюніке* 2008 року ЄК наголошується на необхідності упровадження в ЗМІ нових технологій та способів перекладу для людей, які не розмовляють багатьма мовами: *«Засоби масової інформації можуть стати джерелом неформального вивчення мов шляхом перегляду освітньо-розважальних матеріалів і фільмів із субтитрами»*. У цьому Комюніке державам-членам було запропоновано підтримувати субтитрування й активне розповсюдження творів культури та мистецтва. У *Резолюції Європейського Парламенту 2009 року* також міститься заклик до використання субтитрів у телевізійних програмах. Частину звіту Експертної групи вищого рівня з мультилінгвізму (2007) присвячено саме цій галузі, зокрема наголошується на важливості засобів масової інформації у формуванні громадян установок щодо інших мов і культур, а також заохочуючи перехід від дублювання до субтитрування відповідних матеріалів: *«Телевізійні компанії, що зазвичай користуються дублюванням, слід заохочувати до застосування субтитрів на додаток до традиційного дублювання так, щоб у глядачів був вибір»*.

Якщо йдеться про Р/М мови, у Статті 11 *Європейської хартії регіональних мов або мов меншин* (ECRML) основна увага приділяється засобам масової інформації, наголошуючи на тому, що підписанти Хартії мають забезпечувати створення телерадіостанцій, які будуть оперувати Р/М мовами, а також стимулювати випуск і розповсюдження телевізійних і радіопрограм та газет цими мовами. Також вона передбачає свободу прямого приймання програм теле- й радіомовлення із сусідніх країн мовами, що є ідентичними або подібними до відповідних Р/М мов.

У дослідженні БМЄ ми намагалися визначити ступінь виконання вищезазначених норм та рекомендацій. З цією метою наші дослідники здійснювали систематизацію відповідних даних в обраних цільових містах у національних або регіональних контекстах. Аналіз проводили за такими ключовими критеріями:

- діапазон мов на радіо й телебаченні;
- практика субтитрування в кіно й на телебаченні;
- доступність програм і матеріалів Р/М мовами поза межами регіону походження;
- упровадження мов жестів;
- різноманіття мов у печатних виданнях, що продаються на найбільших залізничних вокзалах і у великих газетних кіосках.

Для збору даних щодо діапазону мов ми записували телевізійні й радіопередачі, що пропонуються різними мовами на національному радіо й телебаченню відповідно до програми, надрукованих у газетах, які найкраще продаються в досліджуваних містах. Ця методика в загальних рисах відповідає принципам «мовного мапування» чи визначення «лінгвістичного ландшафту». Розуміючи обмеження цього підходу в контексті нашого дослідження, ми намагалися насамперед отримати зріз реальної ситуації в певному місці й у певний час на основі опублікованих у різних газетах даних щодо доступних телевізійних і радіоматеріалів. За звітами дослідників, стає очевидним, що багатомовні телевізійні та радіопрограми пропонують в низці країн. Телевізійні та радіопрограми виключно державною мовою рекомендують, судячи з газет, лише в Боснії й Герцеговині, Греції та Польщі. У більшості ж країн, проаналізованих нами в такий спосіб, і телевізійні, і радіопередачі доступні англійською, німецькою та французькою мовами. Англійська є найбільш поширеною після державної мовою на телебаченні в таких країнах/регіонах, як Австрія, Країна басків, Каталонія, Данія, Естонія, Італія, Нідерланди/Фрісландія, Португалія, Іспанія, Швейцарія та Україна. Німецькомовні телевізійні програми відзначено в Каталонії, Данії, Естонії, Франції, Угорщині, Нідерландах/Фрісландії та Румунії. Франкомовні передачі пропонують в Каталонії, Данії, Англії та Естонії. У низці країн відзначено багатий вибір телевізійних програм Р/М мовами, наприклад, у Болгарії доступні телепередачі вірменською, івритом, румунською та турецькою мовами. У Франції, Угорщині й Румунії – аналогічні тенденції щодо впровадження Р/М

мов. У деяких країнах/регіонах, зокрема Каталонії, Англії, Нідерландах та Швейцарії також пропонуються телепрограми мовами іммігрантів. Ситуація з радіомовленням у цілому повторює основні тенденції, зазначені для телебачення. У Болгарії, Франції, Угорщині, Італії та Литві вибір мов на радіо є значно ширшим, ніж на телебаченні, натомість у Каталонії, Естонії та Нідерландах пропозиція мов на радіо суттєво поступається ТБ.

За отриманими даними, у Боснії й Герцеговині, Данії, Естонії, Литві, Португалії, Швейцарії та Уельсі можна постійно приймати телевізійні й радіопрограми Р/М мовами з інших країн/регіонів, а у Франції та Каталонії такої можливості немає. Щодо решти країн/регіонів, дослідники повідомляють про можливість приймати програми Р/М мовами в деяких прикордонних районах. Чинники, що пояснюють подібні результати, є предметом подальших досліджень.

За даними дослідження, проведеного «Медіа Консалтинг Груп» (Media Consulting Group) у 2007 році, й відповідно до неодноразово висловлених рекомендацій ЄС, субтитрування стає все більш поширеним у європейських країнах. Водночас, дублювання й закадровий переклад не втрачають своєї актуальності, лишаючись широко застосовуваними практиками. Зазвичай країни поділяються на дві великі групи (країни з дублюванням та країни з субтитруванням), хоч реальна ситуація в Європі є набагато складнішою. Подані в таблиці 38 результати дослідження БМЄ є зіставними з даними більш ранніх досліджень, тобто близько половини країн/регіонів широко використовують практику дубляжу, тоді як інша половина користується субтитрами.

Таблиця 38. Субтитрування та дубляж у кіно й на телебаченні

Країна/регіон	Телепродукція		Кінопродукція	
	Переважно дубляж	Переважно субтитри	Переважно дубляж	Переважно субтитри

Австрія	√		√	
Англія		√		√
Болгарія	√			√
Боснія й Гер- цеговина		√		√
Греція		√		√
Данія		√		√
Естонія		√		√
Іспанія	√		√	
Італія	√		√	
Каталонія	√		√	
Країна басків	√		√	
Литва	√			√
Нідерланди		√		√
Північна Ірландія		√		√
Польща	√		√	
Португалія		√		√
Румунія		√		√
Угорщина	√		√	
Уельс		√		√
Україна		√	√	
Франція	√			√
Фрісландія		√		√

Швейцарія		√		√
Шотландія		√		√

Дубляж і на телебаченні, і в кіно переважає в таких країнах, як Австрія, Каталонія, Угорщина, Італія, Польща та Іспанія. Практика субтитрування в кіно й на телебаченні є найбільш поширеною в Боснії й Герцеговині, Данії, Англії, Естонії, Фрісландії, Греції, Нідерландах, Північній Ірландії, Португалії, Румунії, Шотландії та Уельсі. У решті країн/регіонів віддають перевагу комбінованому підходу, відповідно до якого в певних засобах інформації програми супроводжуються субтитрами, а в інших – дублюються.

Щодо мов у пресі, наші дослідники відвідували найбільші газетні кіоски й залізничні вокзали у визначених містах у кожній країні/регіоні й заносили до списку доступні газети різними мовами, щоб презентувати ситуацію в певному місці в певний час, відповідно до методології лінгвістичного мапування.

У таблиці 39 подано 20 найпоширеніших у друкованих виданнях мов, що не є державними/регіональними в містах, де ці видання реалізуються.

Таблиця 39. Спектр багатомовності в газетах на рівні міст (20 мов, що є найбільш розповсюдженими в газетах за межами країни/регіону їх походження)

Мови	Кількість газет
1. Англійська	408
2. Німецька	270
3. Французька	181
4. Російська	162
5. Італійська	127

6. Арабська	77
7. Турецька	54
8. Іспанська	51
9. Голландська	46
10.Албанська	40
11.Сербська	36
12.Китайська	27
13.Хорватська	23
14.Болгарська	12
15.Японська	11
16.Польська	10
17.Грецька	8
18.Боснійська	7
19.Угорська	7
20.Шведська	6

Загалом найбільш поширеними є газети англійською мовою, далі (із значним розривом) йдуть видання німецькою, французькою, російською та італійською мовами. До того ж, у цьому контексті можна виділити видання, розраховані переважно на два типи цільової аудиторії читачів: а) газети для подорожуючих, ділових людей і туристів, зокрема газети англійською, німецькою, французькою чи японською мовами; б) газети для іммігрантів у різних європейських містах, наприклад, видання арабською, турецькою, албанською чи китайською мовами. Звичайно ж такий розподіл не є абсолютно однозначним.

Іншим аспектом дослідження в галузі аудіовізуальних ЗМІ був аналіз

упровадження мови жестів у телепрограмах, що висвітлюють важливі події. Парламентська асамблея Ради Європи у своїй *Рекомендації* щодо захисту мов жестів серед держав-членів (2003 рік) постановила, що мови жестів є частиною європейської культурної спадщини, а також природним засобом спілкування для людей із вадами/обмеженнями слуху (із слабким слухом, глухих, глухонімих тощо), і що мови жестів потребують офіційного визнання. До того ж, для активізації процесу інтеграції осіб із вадами слуху до загальної спільноти було рекомендовано створювати телевізійні програми мовами жестів або із застосуванням субтитрів чи сурдоперекладу.

Нижче в таблиці викладено результати опитувань, надані нашими дослідниками щодо мов жестів на телебаченні, а також з приводу інших досліджуваних у проекті БМС аспектів, а саме: наскільки мови жестів є офіційно визнаними й підтримуються в офіційних документах із мовної політики, а також якою мірою люди з обмеженнями слуху можуть використовувати мови жестів під час офіційного спілкування з представниками влади в громадських місцях у визначених країнах/регіонах. Загальний огляд відповідних показників упровадження мов жестів поданий у таблиці 40.

Таблиця 40. Упровадження мов жестів у 24 країнах/регіонах

Країна/регіон	Мова жестів офіційно визнана або підтримується	Глухі особи мають можливість користуватися мовою жестів під час офіційного спілкування з представниками влади	Мова жестів пропонується в телепрограмах, що висвітлюють важливі події
Австрія	√	Завжди	Інколи
Англія	√	—	Регулярно
Болгарія	√	Лише в деяких випадках	Регулярно

Боснія й Герцеговина	√	Завжди	Інколи
Греція	—	—	Інколи
Данія	—	Завжди	Регулярно
Естонія	√	Лише в деяких випадках	Завжди
Іспанія (Мадрид, Валенсія, Севілья)	√	Завжди	Регулярно
Італія	—	—	—
Каталонія	√	Завжди	Інколи
Країна басків	—	—	Інколи
Литва	√	Завжди	Інколи
Нідерланди	√	Лише в деяких випадках	Інколи
Північна Ірландія	√	Лише в деяких випадках	Регулярно
Польща	—	—	—
Португалія	√	Завжди	Регулярно
Румунія	√	Завжди	—
Угорщина	√	Завжди	Інколи
Уельс	Завжди	Лише в деяких випадках	Інколи
Україна	√	Завжди	Інколи
Франція	√	Завжди	Регулярно

Фрісландія	√	Лише в деяких випадках	Інколи
Швейцарія	√	Завжди	Регулярно
Шотландія	√	Лише в деяких випадках	Регулярно

Мови жестів офіційно визнані/підтримуються в усіх країнах/регіонах, за винятком Країни басків, Данії, Греції, Італії та Польщі. Особи з вадами чи відсутністю слуху можуть завжди скористатися мовою жестів під час офіційного спілкування з представниками влади в половині заявлених країн/регіонів. Можливість перегляду основних телевізійних програм із сурдоперекладом завжди надається в Естонії і зазвичай ще в дев'яти країнах/регіонах. В Італії, Польщі та Румунії такої можливості, за даними дослідників, немає. Загалом на такому етапі відзначено зростання рівня обізнаності щодо мов жестів по всій Європі, що є критично важливим для всіх спільнот людей із вадами, обмеженнями чи відсутністю слуху.

МОВИ У ДЕРЖАВНИХ УСТАНОВАХ, СУСПІЛЬНОМУ ОБСЛУГОВУВАННІ Й МІСЦЯХ ЗАГАЛЬНОГО КОРИСТУВАННЯ

Комюніке ЄК (2008) є одним із цілої низки документів ЄС, де наголошується на важливості надання багатомовного суспільного обслуговування для громадян та відвідувачів, які не володіють місцевими мовами:

На території великих міст, туристичних центрів і курортів Європи необхідно забезпечувати надання інформації різними мовами й залучати багатомовних осіб до виконання функцій культурних посередників і перекладачів. Це необхідно для задоволення потреб іноземців, які не володіють місцевими мовами. Особливого значення в цьому контексті набувають офіційні організації, що надають послуги усного та письмового перекладу й відповідного юридичного супроводу.

У *Європейській хартії регіональних мов або мов меншин (ECRML)* та-

кож розглядаються мовні питання в галузі суспільного обслуговування, але більше в контексті потреб громадянина. У Статті 9 основна увага приділяється процесуальним діям і судочинству, а також практикам, які гарантують можливість проведення відповідних процедур цивільного чи кримінального впровадження Р/М мовами із залученням усних і письмових перекладачів без будь-яких додаткових витрат із боку причетної особи, а також дозволяють громадянам подавати належні юридичні документи, складені цими мовами, у відповідні інстанції. Стаття 10 стосується адміністративних органів і державних служб, стверджуючи, що у випадку наявності великої кількості мешканців у тому чи тому регіоні, місцеві державні службовці мають володіти Р/М мовами й забезпечувати доступність основних офіційних документів цими мовами. Зазначені мови також можуть застосовуватися під час дискусій між представниками місцевих і регіональних органів влади. Водночас, упроваджуючи ці положення, важливо узгоджувати їх із відповідними нормами щодо захисту й розвитку офіційних державних мов.

Спонукаючи міста й органи державної влади до ширшого впровадження мультилінгвізму, документи ЄК і РЄ водночас заохочують їх до надання громадянам можливостей вивчати місцеві мови без значних матеріальних витрат. У фокусі нашої уваги були мови в державних установах, суспільному обслуговуванні й місцях загального користування на рівні міста (муніципалітету), тобто на загальноміському, центральному рівні, а не децентралізовано на рівні окремих районів. Ми скористалися даними мережі «Євроміста» (Eurocities), де розміщено відомості про найбільші європейські міста, а також останніми рекомендаціями європейського першопрохідця в цій галузі, міста Шеффілд у Великій Британії. *Мовна стратегія міста Шеффілд*, опублікована в 2004 році, мала на меті встановити зв'язок між мовним навчанням й іншими, ширшими питанням порядку денного у складі муніципальної програми розвитку. У 2008 році Шеффілд став першим у Європі містом, яке має власну мовну політику, сформовану за рекомендаціями Ради Європи, яка надає експертну допомогу в галузі оцінки власної політики країнами, регіонами

та містами. У 2008 році опубліковано також відповідний міський звіт про впровадження мультилінгвізму в освіті та інших галузях, зокрема, підприємницькій діяльності (Reynolds, 2008).

Метою нашого дослідження БМЄ було вивчення мовних стратегій і політики на міському рівні. Для цього ми проводили аналіз таких аспектів:

- наявність у місті інституційної стратегії впровадження мультилінгвізму;
- надання послуг і ведення документообігу іншими, крім державної, мовами;
- наявність муніципальних веб-ресурсів іншими мовами;
- залучення усних і письмових перекладачів у державних установах та суспільному обслуговуванні;
- мови, володіння якими входить в обов'язок співробітників; забезпечення мовної підготовки персоналу; працевлаштування носіїв інших мов, а також ведення відомостей оцінки мовних компетенцій працівників;
- заохочення персоналу до набуття плюрилінгвальних навичок.

Крім того, представники міст надали інформацію щодо кількості мов, охоплених зазначеними політичними ініціативами, а також про мови, що реально застосовуються в містах для *усного й писемного спілкування* в роботі аварійно-рятувальних служб, для надання освітніх, медичних, соціальних, юридичних, транспортних, імміграційних, туристичних послуг і в театральних програмах.

Дані дослідження БМЄ збиралися шляхом анкетування, інтерв'ю й досліджень документальних матеріалів, наданих здебільшого представниками міської влади. Потрібно зазначити, що сама сутність методики анкетування неминуче унеможлиблює виокремлення деталей, проте анкети корисні тому, що дають індикативні результати для подальшого обговорення й аналізу.

Загалом було проаналізовано шістьдесят чотири міста. Повний перелік міст і критерії відбору наведено в частині 1 цього видання. Основна формула

полягає в тому, що в кожній країні було відібрано столицю, друге за величиною місто й місто, у якому розповсюджена регіональна мова. Отримані дані про мовні стратегії та політику на інституціональному рівні наведено в таблиці 41.

Таблиця 41. Результати аналізу мовних стратегій і політики в 64 містах

Параметри	Широко практикується	Інколи практикується	Не практикується
Наявність інституційної стратегії впровадження мультилінгвізму	20	25	19
Послуги різними мовами	30	24	10
Наявність веб-ресурсів іншими мовами	27	18	19
Щорічні муніципальні звіти іншими мовами	15	10	39
Залучення усних і письмових перекладачів	35	24	5
Володіння мовами в посадових функціях співробітників	23	27	14
Мовна підготовка	18	24	22

співробітників			
Працевлаштування носіїв інших мов	11	30	23
Облік мовних компетенцій персоналу	17	9	38

Відповідно до звітів наших дослідників, в усіх проаналізованих містах забезпечують надання послуг 140 мовами, які не є державними. Більш детальний перелік мов, що пропонуються, подано в таблиці 46.

Загалом ситуація має такий вигляд: близько половини обстежених міст доповідають про поширеність багатомовних послуг, й одна третина міст має активно впроваджувану інституціоналізовану стратегію розвитку мультилінгвізму. Лише в десяти з 64 проаналізованих міст не надається жодних мультилінгвальних послуг. У двадцяти семи містах передбачено надання повного спектра інтернет-послуг іншими мовами, а у 18 зазначене часткове впровадження цієї практики. Залучення усних та письмових перекладачів є ефективним способом надання інформації для тих, хто не володіє місцевими мовами. Такі послуги широко впроваджені в 35 містах, частково в 24, і лише в 5 містах вони сьогодні не надаються. У двадцяти трьох (більше третини) містах включення знання мов до опису посадових функцій співробітників вже стало нормою, а в інших 27 повідомляють про епізодичне застосування цієї практики. У вісімнадцяти містах широко впроваджують організацію мовної підготовки персоналу, а в інших 24 таку практику відзначено лише в окремих випадках. Працевлаштування носіїв інших мов широко практикують лише в 11 містах. Облік мовних компетенцій персоналу регулярно здійснюється в менше ніж третині вибірки, тоді як більше половини міст узагалі цього не практикують.

У дослідженні БМЄ представників міст розпитували не лише про по-

ширеність вищезазначеної політики впровадження мультилінгвізму, а й про кількість мов, до яких ця політика застосовується. У таблиці 42 наведено розподіл міст за результатами аналізу з урахуванням цих двох параметрів.

Таблиця 42. Політика мультилінгвізму й кількість мов, що пропонуються в 64 визначених містах

Політика відсутня	1 місто
Погано розвинена політика щодо обмеженої кількості мов	6 міст
Частково розвинена політика щодо декількох мов	21 місто
Розвинена політика щодо низки мов	31 місто
Добре розвинена політика щодо багатьох мов	3 міста
Дуже добре розвинена політика щодо багатьох мов	2 міста

За отриманими даними, мовна політика є найбільш розвиненою й охоплює велику кількість мов у п'яти містах: Відні, Барселоні, Лондоні, Мілані та Кракові (у порядку зменшення показників відповідно). Чимало міст пропонують певні послуги багатьма мовами, тоді як інші – лише державною мовою або обмеженою кількістю мов. У таблиці 43 наведений розподіл послуг за кількістю мов, якими вони пропонуються (у порядку зменшення показників відповідно).

Таблиця 43. Розподіл суспільних послуг за кількістю мов, якими вони пропонуються (у порядку зменшення показників від найбільшого до найменшого відповідно), у 64 проаналізованих містах

Усне спілкування	Писемне спілкування
1. Туристичні послуги	Туристичні послуги

2. Імміграційні та інтеграційні послуги	Імміграційні та інтеграційні послуги
3. Юридичні послуги	Транспортні послуги
4. Медичні послуги	Медичні послуги
5. Соціальні послуги	Послуги аварійно-рятувальних служб
6. Послуги аварійно-рятувальних служб	Соціальні послуги
7. Освітні послуги	Юридичні послуги
8. Транспортні послуги	Освітні послуги
9. Театральні програми	Театральні програми
10. Політичні дебати й процеси прийняття рішень	Політичні дебати й процеси прийняття рішень

Найбільший вибір мов відзначено в таких галузях, як туризм, імміграція та інтеграція/соціальна адаптація, юридичні послуги (усне спілкування) й транспортні послуги (писемне спілкування). Медичні послуги також часто пропонують декількома мовами. Найнижчі рівні впровадження багатомовних послуг відзначено в галузях культури (театр) й політики (дебати/процеси прийняття рішень). Освітні послуги розташовані в наведеному переліку нижче, ніж можна було б очікувати, ураховуючи велику кількість учнів (і їхніх батьків), які відвідують школи по всій Європі й при цьому не здатні вільно спілкуватися офіційною мовою країни/регіону, де вони здобувають освіту. Те, що політичні дебати й процеси прийняття рішень характеризуються найнижчими показниками впровадження мультилінгвізму, може справляти негативний вплив на забезпечення рівного доступу всіх зацікавлених сторін, особливо меншин, новоприбулих та іммігрантів, до активної участі в громадянській діяльності.

Щодо реальної кількості й діапазону мов, які пропонуються в кожному з міст, знову наголошуємо на тому, що отримані дані базуються на результатах анкетування й письмових відповідях, наданих представниками міст. Для того, щоб установити, чи зазначені мови пропонуються насправді, а також з'ясувати, як регулярно це відбувається й наскільки високими є рівні мовних компетенцій під час надання відповідних послуг, потрібні ретельніші спостереження й подальший детальний аналіз ситуації. Утім, зібрані в межах проекту БМЄ дані досить добре характеризують загальну картину в цій галузі й можуть слугувати підґрунтям для подальших досліджень.

Розподіл міст за кількістю мов, якими надаються послуги, що передбачають усне спілкування, подано в таблиці 44.

Таблиця 44. Розподіл міст за кількістю мов, якими надаються десять основних суспільних послуг, що передбачають усне спілкування

Ступінь доступності усних послуг багатьма мовами	Кількість міст
Послуги, доступні лише державною мовою	1
Послуги, доступні в середньому 1 або 2 мовами	23
Послуги, доступні в середньому 3 або 4 мовами	23
Послуги, доступні в середньому більше ніж 4 мовами	17

Згідно з наданими відповідями, у 17 містах більшість послуг пропонують більше ніж чотирма мовами, а у 23 їх надають трьома-чотирма мовами. Більшість пов'язаних із усним спілкуванням послуг надають найбільшою кількістю мов у десяти містах: Лондоні, Абердині, Глазго, Мадриді, Валенсії, Цюриху, Мілані, Белфасті, Барселоні та Лугано (в порядку зменшення показників відповідно). Розподіл міст за кількістю мов, якими надаються послуги, що передбачають писемне спілкування, подано в таблиці 45.

Таблиця 45. Розподіл міст за кількістю мов, якими надаються десять основних суспільних послуг, що передбачають писемне спілкування

Ступінь доступності письмових послуг багатьма мовами	Кількість міст
Послуги, доступні лише державною мовою	1
Послуги, доступні в середньому 1 або 2 мовами	30
Послуги, доступні в середньому 3 або 4 мовами	27
Послуги, доступні в середньому більше ніж 4 мовами	6

Менша кількість міст, у яких пов'язані з писемним спілкуванням послуги надають найбільшою кількістю мов, свідчить про те, що оформленню документів багатьма мовами приділено менше уваги, ніж прямому усному перекладу й посередництву: усне спілкування більше ніж трьома мовами в 40 містах порівняно з писемним спілкуванням трьома й більше мовами лише в 33 містах. Згідно з поданими даними, більшість пов'язаних із писемним спілкуванням послуг надаються найбільшою кількістю мов у десяти містах: Лондоні, Глазго, Абердині, Белфасті, Валенсії, Севільї, Лугано, Цюріху, Мадриді та Мілані (в порядку зменшення показників відповідно).

Ці узагальнені дані свідчать про те, що в містах дійсно відстежують мовні потреби громадян і намагаються їх задовольнити, принаймні, що стосується найнеобхідніших послуг. Водночас простір для подальшого розвитку ще досить великий, зокрема щодо розширення спектра послуг, які пропонують багатьма мовами. Що ж стосується мов, які фактично пропонують в містах, у таблиці 46 подано перелік з 20 мов, найчастіше згадуваних у контексті досліджуваних політичних принципів і послуг.

Таблиця 46. Спектр мов у державних установах, суспільному обслуговуванні й місцях загального користування в 64 містах (20 мов, що є найбільш роз-

повсюдженими *поза межами* країни чи регіону їхнього походження)

Мови в державних установах, суспільно-обслуговуванні й місцях загально-го користування	Кількість згадувань
1. Англійська	771
2. Німецька	290
3. Російська	285
4. Французька	255
5. Іспанська	153
6. Китайська	117
7. Арабська	117
8. Італійська	98
9. Польська	69
10. Турецька	67
11. Румунська	60
12. Хорватська	58
13. Португальська	55
14. Боснійська	37
15. Японська	36
16. Угорська	34
17. Урду	34
18. Албанська	27
19. Сербська	27
20. Перська	21

Мовою, що, окрім державної, найчастіше пропонується для надання усних і письмових послуг у всіх проаналізованих містах, є англійська. Далі за нею – німецька, російська, французька та іспанська мови. Китайська та арабська також є поширеними в низці міст. На рівні міст результати по п'яти найбільш уживаних у державних установах та суспільному обслуговуванні мовах значною мірою збігаються з даними щодо застосування цих мов у пресі. Як і у випадку з мовами, якими виходять газети, можемо умовно виділити дві цільові групи споживачів послуг, пов'язаних з усним і писемним спілкуванням у державних установах та суспільному обслуговуванні й місцях загального користування: а) подорожуючі, підприємці та туристи (відповідні послуги надаються переважно англійською, німецькою, російською, французькою, іспанською та італійською мовами); б) групи іммігрантів (відповідні послуги надаються переважно арабською, турецькою, хорватською, китайською та іншими мовами). Напевно, існує багато причин того, чому в містах одним мовам надається перевага над іншими, але це є темою окремого дослідження із залученням представників міської влади, їхніх прес-центрів та відділів громадських зв'язків.

МОВИ В ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Інституції ЄС послідовно сприяють розвитку мультилінгвізму як фактору конкурентоздатності Європи, а також мобільності й здатності до професійної адаптації та працевлаштування її населення. У *Резолюції* Ради ЄС (2008) міститься заклик до ділових кіл та підприємницьких структур, у якому наголошується на важливості розвитку здатності до налагодження контактів якомога більшою кількістю мов задля розширення доступу до міжнародних ринків, а також приділення більшої уваги розвитку мовних навичок у процесі професійного розвитку персоналу. Того ж року в *Комюніке* ЄК, посиляючись на результати дослідження ELAN 2006 року, повідомлено, що мовні та міжкультурні навички є надзвичайно важливими для успішної експортної

діяльності, і внаслідок браку цих навичок Європою останнім часом було втрачено низку вигідних можливостей і нагод для підприємницької діяльності.

Питанням підприємницької діяльності також присвячено цілий розділ у звіті Експертної групи вищого рівня з мультилінгвізму (2007), де зроблено висновки про те, що хоч англійська і є провідною мовою в ділових колах, для здобуття конкурентних переваг компанії з ЄС мають вільно оперувати й будь-якими іншими мовами. Усім підприємствам рекомендовано інвестувати в розвиток мовного навчання, ефективно користуватися наявними мовними ресурсами своїх співробітників, розробляти стратегії управління мовними аспектами діяльності, а також засновувати державно-приватні партнерства з суб'єктами освітнього сектора заради забезпечення вивчення саме тих мов, які наразі є актуальними для підприємництва.

Організований ЄК Бізнес-форум із питань мультилінгвізму (2008), опублікував нову серію рекомендацій щодо мовних стратегій у діловому світі. Зокрема, у заключних ремарках наголошується на тому, що:

Підприємствам необхідно вести облік наявних мовних навичок співробітників і стратегічно їх використовувати. Їм потрібно переглянути свою кадрову політику, стратегії навчання й принципи мобільності. Вони можуть заохочувати співробітників використовувати й розвивати вже отримані навички, а також пропонувати мовну підготовку таким чином, щоб вона сприяла підвищенню мотивації працівників і при цьому відповідала професійним вимогам на робочому місці (2008:13).

Відповідно до цих рекомендацій, у проекті БМЄ розроблено анкети для вивчення мовних стратегій компаній та з'ясування того, чи приділяється належна увага мовним навичкам під час прийому на роботу й чи надається підтримка мовній підготовці співробітників, а також для встановлення рівня мультилінгвізму всередині підприємств і визначення діапазону мов, що використовується в роботі з клієнтами й рекламних матеріалах. Дослідження проводили за трьома основними критеріями: загальні, внутрішні й зовнішні

мовні стратегії компанії.

Дослідники проекту БМЄ здійснювали збір даних серед визначеного переліку компаній у містах усіх досліджуваних країн/регіонів. Загалом було проаналізовано 484 компанії. Як зазначено в таблиці 5, частина 1, було обрано чотири цільові комерційно-підприємницькі галузі (банки, готелі, будівельні компанії та супермаркети). Такий вибір продиктований бажанням зібрати дані щодо компаній, складовою частиною діяльності яких є не лише відносини з іншими країнами, а й значною мірою безпосередня робота з клієнтами. Дослідникам, які збирали дані, було запропоновано провести опитування в принаймні 24 компаніях у своїх країнах/регіонах таким чином, що вибірки були якомога рівномірніше розподіленими серед багатонаціональних/міжнародних (Б/М), національних (Н) і регіональних або місцевих (Р/М) підприємств у кожній із зазначених галузей. Під час роботи реалізувати таке прагнення в усіх країнах/регіонах виявилось доволі важко. У таблиці 47 подано розподіл досліджених компаній за типами підприємницької діяльності. Незважаючи на відносно велику частину готелів порівняно з частиною інших секторів, що їх аналізували в дослідженні, загальний розподіл вибірки за галузями можна вважати збалансованим.

Таблиця 47. Розподіл компаній за різними галузями (N = 484)

Готелі	Банки	Будівельні компанії	Супермаркети	Загальна кількість
140	120	116	108	484

У категорії *Загальні мовні стратегії компанії* представники компаній давали відповіді на запитання про:

- наявність у компанії чітко визначеної мовної стратегії;
- врахування мовних навичок у кадровій політиці компанії;
- забезпечення міжнародної мобільності персоналу з метою вивчення мов і міжкультурної освіти;

- залучення зовнішніх письмових/усних перекладачів;
- облік мовних навичок персоналу;
- користування відповідними мережами мовного навчання для підготовки кадрів;
- обізнаність щодо програм/фінансування ЄС;
- використання програм/фінансування ЄС.

Результати по 484 проаналізованих компаніях викладено в таблиці 48.

Таблиця 48. Політика та практичні заходи з упровадження мультилінгвізму в 484 компаніях по чотирьох комерційно-підприємницьких галузях (у %)

Політика	Широко практикується	Інколи практикується	Не практикується
Мовна стратегія	24	28	48
Мовні навички в кадровій політиці	55	28	17
Мобільність	23	27	50
Залучення зовнішніх письмових/усних перекладачів	22	35	43
Облік мовних навичок персоналу	1	29	70
Користування мережами мовного навчання	10	15	75
Використання програм/фінансування ЄС	5	8	87
Обізнаність щодо програм/фінансування ЄС	0	27	73

Результати демонструють, що у чверті компаній у зазначених галузях є чітка мовна стратегія, й у більше ніж половині з них ураховують мовні навички під час набору нового персоналу. Чверть компаній регулярно стимулюють мобільність персоналу з метою вивчення мов й розвитку міжкультурної обізнаності. Водночас у 70% взагалі не ведуть облік мовних навичок персоналу, а перевагами програм ЄС з мовного навчання користується дуже невелика кількість компаній.

Досліджуючи *Внутрішні мовні стратегії*, ми розпитували компанії про те, як вони сприяють розвитку мовних навичок на робочому місці, а також про їхній підхід до мов, що використовуються в офіційних документах і внутрішньому спілкуванні. Для встановлення відносного значення, яке в цих компаніях надають державній, англійській, Р/М, іноземним та іммігрантським мовам, ми попросили їх визначити, які практичні методики вони застосовують щодо кожного типу мов, а також уточнити, якій мові, крім державної та англійської, приділяється найбільша увага. Було охоплено такі галузі:

- партнерство з освітнім сектором задля розвитку мовних навичок співробітників;
- схеми винагород/заохочення з урахуванням мовних навичок;
- впровадження мовної підготовки;
- застосування *Загальноєвропейських компетенцій володіння мовами* (CEFR) у мовній підготовці;
- мови, що використовуються в робочому документообігу та внутрішніх мережах (Інтернет);
- мови, що використовуються у створенні програмного забезпечення і веб-програм.

Результати за типами мов поданої в таблиці 49.

Таблиця 49. Належні практики в компаніях за типами мов: ДМ = державна мова(-и), ДА = ділова англійська, ІМ = інші мови (у % від загальної кількості

N = 484 компанії)

Критерії	Широко практикується			Інколи практикується			Не практикується		
	ДМ	ДА	ІМ	ДМ	ДА	ІМ	ДМ	ДА	ІМ
Партнерство з освітнім сектором	7	10	7	10	17	7	83	73	86
Схеми винагород/заохочення	5	11	5	9	12	6	86	77	89
Впровадження мовної підготовки	14	27	12	18	23	12	68	50	76
Застосування CEFR у мовній підготовці	4	7	3	7	9	6	89	84	91
Мови, що використовуються в робочому документообігу та внутрішніх мережах	96	41	14	3	21	10	1	38	76
Мови в програмному забезпеченні та веб-програмах	88	46	11	6	22	5	6	32	84

Результати таблиці 49 засвідчили широке впровадження мовної підготовки з ділової англійської й відзначено в 27% проаналізованих компаній. Водночас 14% із них пропонують підтримку з вивчення державної мови для осіб, що не є її носіями, а 12% заохочують вивчення інших мов. Відносно невеликий відсоток компаній мають схеми преміювання за вивчення мов чи інші заохочувальні заходи, зокрема 11% повідомляють, що такі схеми широко застосовуються щодо ділової англійської, і лише 5% – щодо державної та інших мов. Доволі невеликою виявилася також кількість компаній, що нала-

годжують партнерство з освітнім сектором для розвитку мовних навичок свого персоналу: чверть робить це регулярно або за okazією щодо англійської мови, 17% – щодо державної мови для осіб, що не є її носіями, і 14% – задля впровадження інших мов. *Загальноєвропейські компетенції володіння мовами* (CEFR) широко застосовуються для розробки навчальних програм і оцінки успішності дуже невеликою у відсотковому вираженні частиною компаній, що свідчить про необхідність підвищення рівня обізнаності в цьому питанні.

Щодо мов, якими фактично користуються в робочому документообігу та внутрішньокорпоративних мережах (Інтернет), тут, як і слід було очікувати, переважає державна мова, хоч майже в половині компаній відзначено також широке застосування ділової англійської. Інші мови широко застосовуються лише в 10% проаналізованих компаній.

Розглядаючи *Зовнішні мовні стратегії*, ми розпитували компанії, якими мовами вони користуються в зовнішніх комунікаціях, як-от:

- щорічних бізнес-звітах;
- маркетингових матеріалах;
- корпоративному брендингу/ідентичності;
- веб-сайтах компанії.

Результати за типами мов подано в таблиці 50.

Таблиця 50. Мови, застосовувані компаніями в зовнішніх комунікаціях: ДМ = державна мова, ДА = ділова англійська, ІМ = інші мови (у % від загальної кількості N = 484 компанії)

Типи комунікації	Широко практикується			Інколи практикується			Не практикується		
	ДМ	ДА	ІМ	ДМ	ДА	ІМ	ДМ	ДА	ІМ
Щорічні бізнес-звіти	92	38	11	2	11	5	6	51	84
Маркетингові матеріали	95	40	19	2	17	11	3	42	70
Корпоративний брендинг	92	48	22	5	24	19	3	28	59

Веб-сайти компаній	92	61	30	2	5	5	6	34	65
---------------------------	----	----	----	---	---	---	---	----	----

Наведені вище результати засвідчують, що менше половини досліджуваних компаній для зовнішнього спілкування широко використовують, окрім державної мови, англійську, і щонайменше 30% користуються іншими мовами на своїх веб-сайтах. У рекомендаціях Бізнес-форуму з питань мультилінгвізму (2008: 13) мультилінгвальні стратегії відзначено як одну з основних передумов успіху в комерційно-підприємницькій діяльності для європейських ділових кіл:

Справжнього успіху можна досягти лише за умов, якщо бізнес, від невеликих підприємств до транснаціональних компаній, розроблятиме динамічні креативні мовні стратегії, адаптовані до індивідуальних можливостей кожної окремої організації.

У нашому дослідженні БМЄ намагалися проаналізувати, наскільки ці прагнення реалізуються, поставивши компаніям запитання про те, які конкретно мови, окрім державної й англійської, вони підтримують та вважають пріоритетними у своїй діяльності. У таблиці 51 подано перелік 20 найпоширеніших інших мов, представлених за частотою їх згадування респондентами в анкетах.

Таблиця 51. Спектр мов, яким надають перевагу в 484 компаніях з чотирьох комерційно-підприємницьких галузей (20 мов, крім англійської, що є найбільш розповсюдженими поза межами країни чи регіону їхнього походження)

Мови в бізнесі	Загальна кількість згадувань	Розподіл мов за частотою згадувань у різних країнах (якщо мову згадано в більше ніж 5 країнах, зазначено лише країни з 5 найвищими показниками згадувань)
-----------------------	-------------------------------------	--

1. Німецька	430	Швейцарія: лише кантони Женева та Тічино (57); Іспанія* (38); Боснія і Герцеговина (33); Угорщина/Литва/Нідерланди (27).
2. Російська	333	Естонія (94); Україна (78); Литва (64); Греція (20); Польща (15).
3. Французька	322	Швейцарія: лише кантони Цюрих та Тічино (71); Іспанія* (47); Велика Британія (41); Нідерланди (37); Португалія (33).
4. Іспанська	155	Португалія (31); Швейцарія (29); Велика Британія (28); Нідерланди (18); Франція (16)
5. Італійська	134	Швейцарія: лише кантони Цюрих та Женева (26); Австрія (24); Боснія і Герцеговина (16); Іспанія* (15); Велика Британія (15).
6. Фінська	66	Естонія (59); Данія (2); Литва (2); Нідерланди/Польща/Велика Британія (1).
7. Китайська	55	Велика Британія (34); Греція (9); Іспанія* (4); Нідерланди (3); Польща (2).
8. Польська	47	Нідерланди (12); Україна (11); Литва (7); Австрія (6); Велика Британія (5).
9. Португальська	35	Іспанія* (13); Швейцарія (11); Нідерланди (3); Велика Британія (3); Австрія/Франція (2).
10. Турецька	29	Боснія і Герцеговина (13); Нідерланди

		(6); Швейцарія (4); Австрія (3); Румунія (2).
11.Арабська	26	Велика Британія (10); Португалія/Швейцарія (4); Греція (3); Іспанія* (2).
11.Хорватська	26	Австрія (17); Угорщина/Італія (3); Швейцарія (2); Боснія і Герцеговина (1).
12.Чеська	26	Австрія (16); Угорщина (6); Польща (3); Швейцарія (1).
13.Угорська	23	Австрія (11); Польща (9); Румунія (3).
14.Каталонська	22	Іспанія* (18); Велика Британія (3); Польща (1).
15.Шведська	22	Естонія (12); Данія (4); Литва/Велика Британія (2); Польща/Іспанія* (1).
16.Японська	20	Велика Британія (7); Польща (5); Італія (3); Нідерланди (2); Греція/Швейцарія/Україна (1).
17.Латиська	20	Естонія/Литва (9); Данія/Велика Британія (1).
18.Румунська	19	Австрія (9); Греція (5); Угорщина (3); Болгарія (2).
19.Датська	18	Угорщина (6); Литва (5); Естонія/Польща (3); Велика Британія (1).

*Частота згадування в Іспанії: наведено лише показники, відзначені в Мадриді, Севільї та Валенсії.

Окрім англійської, найчастіше вживаними мовами в обраних компаніях

є німецька, російська, французька, іспанська та італійська (у порядку зменшення показників відповідно). Дані щодо розподілу мов свідчать про те, що деякі мови, такі як німецька, французька та японська, розповсюджені в багатьох країнах, використовуються в різних компаніях. З іншого боку, такі мови, як російська та фінська, вживаються переважно в сусідніх країнах. Наприклад, фінська мова займає доволі високу позицію у вищенаведеному переліку завдяки тому, що вона використовується в більшості проаналізованих компаній в Естонії. Китайська, японська, арабська й турецька мови також поціновуються й підтримуються деякими з опитаних європейських компаній, хоч щодо них можна було б очікувати більш високого рівня поширеності. Для отримання детальніших і достовірніших відомостей та формування цілісної картини щодо причин, якими керуються компанії у виборі мов, потрібне проведення ретельніших досліджень із порівнянням їх результатів із відповідними даними, здобутими в межах інших аналогічних досліджень у розглянутих галузях, а також інших сферах комерційно-підприємницької діяльності.

ПЕРЕХРЕСНИЙ АНАЛІЗ ПРОФІЛІВ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ В ГАЛУЗЯХ ПОЗА МЕЖАМИ ОСВІТИ

У таблиці 52 подано перелік 20 мов (що не є державними), найчастіше згадуваних під час опитувань у галузях преси, державних установ/ суспільного обслуговування й місць загального користування та підприємницької діяльності, складений за результатами порівняльного аналізу даних щодо розподілу різних мов за мовними галузями, окрім освіти.

Загалом у європейському контексті затребуваними мовами є англійська, французька, німецька, російська та іспанська (так звана «велика п'ятірка»), серед яких англійська посідає найвищу позицію, а інші мови йдуть за нею з (дуже) великим розривом. Газети англійською мовою пропонуються в більшості кіосків і на залізничних вокзалах великих міст.

Що стосується державних установ, суспільного обслуговування й місць

загального користування, англійська знову ж утримує пальму першості як найпоширеніша мова. У наведеній таблиці результатів перехресного аналізу можемо виділити три групи мов, що застосовуються в різних галузях і для здійснення певних функцій: мови, що виконують роль «мов загального спілкування» (*лінгва франка*), зокрема англійська, французька, німецька та російська; мови, що зазвичай використовуються в окремих регіонах, наприклад, албанська, каталонська та словенська; і мови, поширені у великих іммігрантських громадах, такі як арабська й турецька. Дві з трьох Р/М мов, яким надається найбільша підтримка у визначених країнах/регіонах, а саме: циганська, підтримувана в шести країнах, та словацька, яку підтримують п'ять країн, не представлені в жодній із трьох галузей.

Таблиця 52. Розподіл досліджуваних мов у пресі, державних установах/суспільному обслуговуванні й місцях загального користування та підприємницькій діяльності *поза межами* країни чи регіону їхнього походження (20 найчастіше згадуваних мов):

Мови у пресі	Загальна кількість згадувань	Мови в державних установах/ суспільному обслуговуванні й місцях загального користування	Загальна кількість згадувань	Мови в підприємницькій діяльності (окрім англійської)	Загальна кількість згадувань
Англійська	408	Англійська	771	Німецька	430
Німецька	270	Німецька	290	Російська	333
Французька	181	Російська	285	Французька	322
Російська	162	Французька	255	Іспанська	155

Італійська	127	Іспанська	153	Італійська	134
Арабська	77	Китайська	117	Фінська	66
Турецька	54	Арабська	117	Китайська	55
Іспанська	51	Італійська	98	Польська	47
Голландська	46	Польська	69	Португальська	35
Албанська	40	Турецька	67	Турецька	29
Сербська	36	Румунська	60	Арабська	26
Китайська	27	Хорватська	58	Хорватська	26
Хорватська	23	Португальська	55	Чеська	26
Болгарська	12	Боснійська	37	Угорська	23
Японська	11	Японська	36	Каталонська	22
Польська	10	Угорська	34	Шведська	22
Грецька	8	Урду	34	Японська	20
Боснійська	7	Албанська	27	Латиська	20
Угорська	7	Сербська	27	Румунська	19
Шведська	6	Перська	21	Датська	18

Бібліографічні посилання

1. Baetens Beardsmore, H. (2008). Language promotion by European supra-national institutions. In: O. Garcia (ed.), Bilingual Education: Multilingual and Multicultural Children and Youths in 21st Century Schools. New York: Blackwell.
2. Ball, J. (2011). Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother tongue-based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years. Paris: UNESCO.
3. Beacco, J.C. and M. Byram (2007). From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
4. Beacco, J.C. et al. (2010). Guide for the Development and Implementation of

- Curricula for Plurilingual and Intercultural Education. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
5. Business Forum for Multilingualism (2008). Languages Mean Business. Companies Work Better with Languages. Brussels: European Communities.
 6. Business Platform for Multilingualism (2011). Report on the period September 2009 – June 2011. Brussels: European Commission.
 7. CILT (2006). ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. London CILT: The National Centre for Languages.
 8. Civil Society Platform on Multilingualism (2009). www.euroclio.eu/new/index.php/partners-mainmenu-530/europeancitizenship/1207-eu-civil-society-platform-on-multilingualism
 9. Commission Staff Working Document (2008). Inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism. Accompanying document to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council et al. Brussels: European Communities.
 10. Commission Staff Working Paper (2011a). An inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism – 2011 update. Brussels: European Commission.
 11. Commission Staff Working Paper (2011b). Report on the Implementation of the Council Resolution of 21 November 2008 on a European Strategy for Multilingualism. Brussels: European Commission.
 12. Commission Staff Working Paper (2011c). Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook. Brussels: European Commission.
 13. Committee of Ministers (1998). Recommendation to Member States concerning Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
 14. Committee of Ministers (2008). Recommendations to Member States on the Use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism. Strasbourg: Council of Europe.
 15. Council of Europe (1954). European Cultural Convention. Strasbourg: Council of Europe.
 16. Council of Europe (2001). A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
 17. Council of the European Union (2002a). Resolution on Linguistic Diversity and Language Learning. Brussels: European Commission.
 18. Council of the European Union (2002b). Presidency Conclusions of the Barcelona European Council, 15–16 March 2002. Brussels: European Communities.
 19. Council of the European Union (2008). Council Resolution on a European Strategy for Multilingualism. Brussels: European Communities.
 20. Council of the European Union (2011). Council Conclusions on Language

Competences to Enhance Mobility. Brussels: European Communities.

21. Cullen, J. et al. (2008). Multilingualism: Between Policy Objectives and Implementation. Brussels: European Parliament.
22. European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML) (1992). Strasbourg: Council of Europe.
23. European Commission (1995). White paper. Teaching and Learning: Towards a Cognitive Society. Brussels: European Commission.
24. European Commission (1995). White paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society. Com (95) 590 final, 29 November 1995. Brussels: European Commission.
25. European Commission (2001). Europeans and Languages. Special Eurobarometer Report 54. Brussels: European Commission.
26. European Commission (2006). Europeans and their Languages. Special Eurobarometer Report 243. Brussels: European Commission.
27. European Commission (2008). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. Multilingualism: An Asset for Europe and A Shared Commitment. Brussels: European Communities.
28. European Commission (2010). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. A New Impetus for European Cooperation in Vocational Education and Training to Support the Europe 2020 Strategy. Brussels: European Communities.
29. European Commission (2012). Europeans and their Languages. Special Eurobarometer Report 386. Brussels: European Commission.
30. European Commission (2012). First European Survey on Language Competences. Final Report and Executive Summary. Brussels: European Commission.
31. European Commission Green Paper (2008). Migration and Mobility: Challenges and Opportunities for EU Education Systems. Brussels: European Commission. European Language Portfolio (ELP). Strasbourg: Council of Europe.
32. European Parliament (2003). EP Resolution with Recommendations to the Commission on European Regional and Lesser-used Languages in the Context of Enlargement and Cultural Diversity. Brussels: European Parliament.
33. European Parliament (2009). EP Resolution on Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment. Brussels: European Parliament.
34. Eurydice (2009). Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Brussels: Eurydice/European Commission.
35. Eurydice/EuroStat (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels/Luxembourg: Eurydice/EuroStat.
36. Eurydice/EuroStat (2009). Key Data on Education in Europe. Brussels: Eurydice/Eurostat.
37. Extra, G. (2010). Mapping linguistic diversity in multicultural contexts: Demolinguistic perspectives. In: J. Fishman and O. Garcia (eds.), Handbook of Language and Ethnic Identity, Second Edition. Oxford: Oxford University Press,

107–122.

- 38.Extra, G. and D. Gorter (eds.) (2008). *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- 39.Extra, G. and Yağmur, K. (eds.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 40.Extra, G. and K. Yağmur (2011). *Report on the Pilot Studies in Poland and Spain*. Berlin/Brussels: British Council.
- 41.Fishman, J. and O. Garcia (eds.) (2010). *Handbook of Language and Ethnic Identity. Disciplinary and Regional Perspectives*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- 42.Grin, F. (2003). *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- 43.Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue (2008). *A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages Could Strengthen Europe*. Brussels: European Communities.
- 44.Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In: M. Heller (ed.), *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave, 1–24.
- 45.High Level Group on Multilingualism (HLGM) (2007). *Final report*. Brussels: European Communities.
- 46.McPake, J. and T. Tinsley (co-ords.) (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Graz: ECML.
- 47.Media Consulting Group (2007). *Study on dubbing and subtitling needs and practices in the European audiovisual industry*. Brussels: European Commission.
- 48.Media Consulting Group (2011). *Study on the Use of Subtitling. The Potential of Subtitling to Encourage Language Learning and Improve the Mastery of Foreign Languages*. Brussels: European Commission.
- 49.Nic Craith, M. (2003). Facilitating or generating linguistic diversity. *The European Charter for Regional or Minority Languages*. In: G. Hogan-Brun and S. Wolff (eds.), *Minority Languages in Europe. Frameworks, Status, Prospects*, 56–72. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- 50.OMC Group Languages for Jobs (2011). *Providing Multilingual Communication Skills for the Labour Market*. Brussels: European Commission.
- 51.Parliamentary Assembly (1998). *Recommendation on Linguistic Diversification*. Strasbourg: Council of Europe.
- 52.Parliamentary Assembly (2001). *Recommendation on the European Year of Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- 53.Parliamentary Assembly (2003). *Recommendation on the Protection of Sign Languages in the Member States of the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- 54.Parliamentary Assembly (2006). *Recommendation on the Place of the Mother Tongue in School Education*. Strasbourg: Council of Europe.

- 55.Parliamentary Assembly (2008). Recommendation on the Integration of Adult Migrants and Education. Strasbourg: Council of Europe.
- 56.PIMLICO Project (2011). Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs. Brussels: European Commission.
- 57.Poulain, M. (2008). European migration statistics: definitions, data and challenges. In: M. Barni and G. Extra (eds.), Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 43–66.
- 58.Reynolds, C. (2008). Sheffield's Language Education Policies. City Report. Strasbourg/Sheffield: Council of Europe/Sheffield City Council.
- 59.Schermer, T. (2011). Language Politics. In: B. Wolff, M. Steinbach and R. Pfau (eds.), Handbook of Sign Linguistics (to appear).
- 60.Strubell, M., et al. (2007). The Diversity of Language Teaching in the European Union. Final report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture. Brussels: European Communities.
- 61.UNESCO (2003). Recommendation Concerning the Promotion and Use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace.

БІЛІНГВІЗМ І ГЕНДЕР

Інгрід Піллер і Анета Павленко

ВСТУП

З 1990 року галузь дослідження взаємодії мови і статі актуалізувалася (Kendall та Tannen, 2001). Один із напрямів, у якому ця сфера поширена, знаходиться осторонь від колишнього монолінгвального упередження й досліджує шляхи, в яких гендер відіграє певну роль у мультилінгвальних контекстах. Це збільшення у дослідницькій діяльності є очевидним через велику кількість порівняно нових статей (Ehrlich, 1997; Pavlenko, 2001a; Pavlenko та Piller, 2001; Sunderland, 2000; Winter and Pauwels, 2000) і відредагованих томів досліджень (Burton, Dyson, and Ardener, 1994; Pavlenko, Blackledge, Piller, and Teutsch-Dwyer, 2001). Поширення досліджень мови і статей у мультилінгвальних контекстах стало можливим завдяки зсуву парадигми в галузі, котра спричинила до переорієнтації з раннього фокусу «жіночою мовою» до розуміння статі як системи соціальних стосунків. Гендер сьогодні вбачається як структурування соціальних контекстів і, включно, використання мови у цьому контексті. Розпочнемо з перегляду зсуву цієї парадигми (секція 2). Тоді продовжимо, щоб забезпечити огляд взаємовпливу між білінгвізмом і статтю у п'яти соціальних контекстах, котрі виокреслюють тенденцію помітних характерних рис статі у багатьох суспільствах. Ці п'ять контекстів являють собою ринок (секція 3), інтимні стосунки (секція 4), стосунки батьки – діти (секція 5), мережа дружби (секція 6) та освіта (секція 7). У завершальній секції обговоримо три фактори, що опосередковують стосунки між білінгвізмом і статтю у всіх цих контекстах, а саме: ідеологія, доступ і мотивації. Скрізь наше визначення білінгвізму є інклюзивним, і розглядаємо використання двох або більше мов на регулярній основі, незалежно від рівня знань і набуття білінгвальної практики (порів. Grosjean, 1982).

ПІДХОДИ ДО МОВИ І ГЕНДЕРУ

Розширення сфери мови і статі на початку 1990-х рр. стало можливим

завдяки теоретичній реорганізації її згідно з постструктуралістськими підходами. Перед цим мова і дослідження статі головним чином стосувалися «мови жінок» і того, як вона відрізняється від «мови чоловіків». Спочатку у цій сфері в 1970-ті рр. білінгвізм і гендер переважно вважалися багатообіцяючою галуззю дослідження (Gal, 1978; Schlieben-Lange, 1977; Sole, 1978). Однак, ця рання робота знайшла мало послідовників у білінгвальних контекстах. Згідно з публікацією Бартон (Burton та ін. (1994), дослідники мови і статі так чітко спрямували увагу в сторону білінгвізму, як дослідники білінгвізму направили зусилля до проблем статі. Протягом раннього періоду було надруковано обмежену кількість статей та досліджень білінгвізму. Усі напрацювання раннього періоду прийняли одну з трьох течій, що домінували у ще більшому полі мови і статі в той час: дефіцит, різниця або домінування.

В умовах дефіциту, жінки розглядаються як «оніміла група» (Ardener, 1975) неповноцінних користувачів мови, які розмовляють «невпливовою мовою»: непевною, слабкою, надмірно ввічливою, повною всіляких відхилень, розділових питань, виразних виразів і надмірно правильної граматики (Lakoff, 1975). У вивченні білінгвізму цей підхід перекладається як «гіпотеза лінгвістичного відставання». У гіпотезі йдеться про те, що менша кількість жіночих груп та меншин є двомовними, а тому лінгвістично відсталими (Stevens, 1986). Умови дефіциту зазнавали критики, бо вони сприймають лінгвістичні практики чоловіків за норму, передають лінгвістичні практики жінок як проблематичні, ставляться до жінок як до однорідної групи і проголошують взаємно однозначне співвідношення між лінгвістичним феноменом і їх значеннями (див. Talbot (1998) для огляду). Що ж до мови домінування, умови є подібними до умов дефіциту, які також сконцентровано на протиріччі мови жінок і чоловіків. Однак це пояснює відмінності у мовленні між двома групами по-різному, в результаті спостерігаємо домінування чоловіків і пригнічення жінок. Актуальні дослідження показали, що чоловіки домінують у розмовах, перебиваючи жінок (напр., West та Zimmerman, 1983), через їхню неспроможність слухати і підтримувати розмову до кінця (напр.

Fishman,1983). У вивченні білінгвізму підхід домінування запропонував альтернативну інтерпретацію припущеного факту, що жінки є менш вправними білінгвами, ніж чоловіки, зображаючи їх лінгвістично подавленими (Burton, 1994). Незважаючи на той факт, що ця умова експліцитно визнає важливість провладних стосунків, критика моделі домінування сконцентрована навколо того факту, що їй не вдається реорганізувати соціальну, історичну і політичну ситуативність влади, ефекти чого опосередковуються не лише статтю, а й класом, расовою приналежністю, етнічністю і сексуальністю (Cameron, 1992; Eckert і Mcconnell-Ginet,1992). Тому підхід домінування занадто спрощує стосунки між статями, зображуючи «жінок як групу», над якою домінують «чоловіки-як-група». До уваги не беремо той факт, що чоловіки етнічних або сексуальних меншин можуть бути аналогічно подавленими, а жінки можуть бути частиною домінуючої групи у суспільстві (напр., білі жінки середнього класу). Це має значення навіть більше у білінгвальному, ніж у мультилінгвальному контекстах, бо білінгвальні контексти часто характеризують довгостроковими різницями між групами мов більшості і меншості. Крім того, також було показано, що припущення, що жінки є менш білінгвальними, ніж чоловіки, просто не витримує перевірки в деяких контекстах. Навпаки, жінки нерідко не лише виявилися більш білінгвальними, ніж чоловіки в їхній спільноті, але також було з'ясовано, що саме жінки переважно започаткували зміну мови у їхній спільноті (Constantinidou, 1994; Gal, 1978; Holmes, 1993; Mcdonald, 1994; Schlieben- Lange, 1977; Solй,1978).

Нарешті умова різниці поділяє головне дослідницьке питання «як жінки і чоловіки по-різному використовують мову?» з умовами дефіциту і домінування. Але, на відміну від обох, вона не прагне з'ясувати ці відмінності, а швидше сперечається, чи стать і гендер містять у собі пояснення. Тобто жінки і чоловіки розмовляють по-різному, бо вони належать до двох різних категорій статі (як, напр., Chambers (1995) доводив) або тому, що вони належать до двох різних категорій гендеру (як найбільш виражено в роботі Таннен (Tannen, 1986, 1990,1994)). Цей підхід дослідниками другої вивченої

мови найбільш легко переміщено в білінгвальний контекст, зазначаючи, що жінки загалом краще вивчають мови, ніж чоловіки (див. Ellis (1994) для огляду). Така заява, звичайно, не збігається з припущенням, що жінки є менш білінгвальними, ніж чоловіки, котрого дотримуються прихильники умов дефіциту і домінування. Не дивно, що також існує свідчення протилежного: інколи жінки гірше вивчають другу мову, ніж чоловіки (Hill, 1987; Holmes, 1993; Polanyi, 1995).

Усі три умови – дефіцит, домінування і різниця – досягли безвихідного становища в кінці 1980-х рр. і на початку 1990-х рр., коли з'явилися суперечливі дослідження. Конфліктні свідчення, винайдені дослідниками, яких переслідувало одне і те ж базове питання «як жінки і чоловіки розмовляють по-різному?» – або, у більш специфічній формі, притаманній цьому розділу, «чи є жінки більш або менш білінгвальними, ніж чоловіки?» – спричинило до того, що це питання стало неправильним. Вірогідно, питання видає невиправдане універсальне припущення, котре затемнює гетерогенність у різних культурах (напр., Bergvall, Bing, та Freed, 1996; Beucholtz, Liang, та Sutton, 1999; Cameron, 1992, 1998; Crawford, 1995; Hall та Bucholtz, 1995; Talbot, 1998). На основі цього припущення знахідки, які є правильними, скажімо для англomовного монолінгвального білого середнього класу міських американців, було легко переміщено до інших контекстів. Отже, статистична опозиція між «мовою жінок» і «мовою чоловіків» була повторно схвалена у парадигмі зсуву до різноманітності феміністичних постструктуралістських підходів.

Підходи феміністського постструктуралізму застосовані до лінгвістики Cameron (1992, 1997, 1998), припинили розглядати мову як комплект розформованих структур. Натомість мова перетворилася на локус соціальної організації, влади, індивідуальної свідомості, і стала формою символічної столиці (Bourdieu, 1991). Використання мови розглядалося як ситуаційний процес участі в багаторазових і паралельних спільнотах практики, котрі можуть призвести до переговорів шляхом вказування особи в цьому контексті (Eckert

та McConnell-Ginet, 1992; Holmes та Meyerhoff, 1999). Мало того, гендер неможливо цілком зрозуміти як індивідуальну рису: феміністки декларують людиноподібність і всі твердження пов'язані з іншими соціальними категоріями. Гендер, таким чином, більше не розглядається як комплект властивостей, змінна величина або роль, а вже як продукт соціальних чинників, «системи культурно сконструйованих стосунків влади, виробленої і відтвореної у взаємодії чоловіків і жінок (Gal, 1991, p.176). Отже, виробництво гендеру, ідеологія гендеру, вірування й ідеї про стосунки між статями змінюються з часом і в різних культурах (Bonvillain, 1995). Коли мова розглядається як колекція гетерогенних дискурсів, індивідуальних лінгвістичних стратегій і прямо не пов'язується з гендером і припиняє бути головним фокусом дослідження. Замість цього, локус зміни вивчення ідеології мови і гендеру, котрі втілюють нормативні концепції носіїв їхньої гендерної ідентичності роду, гендерних стосунків і гендерно-відповідного використання мови, виробляються, відтворюються, отримують виклик у переговорах і в інших формах дискурсу (Bergvall, 1999). Аналогічно, якщо гендер розглядається як система соціальних стосунків і дискурсивних практик, мета вивчення мови і гендеру стає подвійною: з одного боку, вивчити способи, якими гендер конструюється і обговорюється у мультилінгвальному дискурсі, а з іншого, вивчити ефекти впливу гендеру на доступ осіб до лінгвістичних ресурсів і можливостей вираження.

Феміністський постструктуралізм також дозволяє нам розглянути співвідношення між білінгвізмом і гендером у новому світлі (Pavlenko, 2001a; Pavlenko та Piller, 2001). Замість того, щоб запитувати, чи це жінки чи чоловіки, хто є більш або менш білінгвальними, інтерес дослідження переходить до лінгвістичних практик конкретних жінок і чоловіків, які мешкають у певній спільноті на певному історичному етапі. Їхні лінгвістичні практики інтерпретуються у термінах доступу до лінгвістичних ресурсів, агентств і дій гендеру. Як було зазчено вище, далі наведемо приклад цього підходу так само, як і його знахідки, вивчення випадків з білінгвального ринку, інтимних

стосунків, стосунків батьки – дитина, мережі дружби і класних кімнат.

ГЕНДЕР НА БІЛІНГВАЛЬНОМУ РИНКУ ПРАЦІ

Ринок праці і робочі місця утворюють перший дискурсивний простір, де доступ до лінгвістичних ресурсів може бути пов'язаний з гендером. Є сайти, де символічний капітал лінгвістичної практики перетворюється на економічний і соціальний капітал. У білінгвальних контекстах це означає, що знання або вміння у мові більшості або в більш високо оціненій мові (або мовах) дозволить носіям конкурувати за престижніші, краще оплачувані або фізично менш виснажливі роботи, щоб переслідувати шляхи кар'єри, які піднесуть їх соціально й економічно. Навпаки, ті, хто не знає «правильної» мови/мов, часто передає інші форми символічного капіталу (напр., професійна експертиза) зменшує їхню цінність, як це помітно, наприклад, у випадках висококваліфікованих іммігрантів-професіоналів, для яких важко розпочати заново їхню кар'єру у новій країні.

Гендерні економічні перспективи можуть пояснити, чому жіночі меншини часто вважають менш умілими в мові, ніж спільноти чоловіків. Якщо суспільство призначає чоловікам роль годувальників, а неоплачувану домашню роботу жінкам – як у більшості суспільств – чоловіки можуть мати низку можливостей, щоб стати двомовними, оскільки більше можливостей для взаємодій мовою більшості знаходиться поза межами дому. Такий зразок притаманний багатьом місцевим спільнотам у Латинській Америці (напр., Hill, 1987; Spedding, 1994). Там чоловіки, ймовірно, мали краще знання іспанської, ніж жінки, бо вони здебільшого зайняті в оплачуваній роботі. Жінки імовірніше будуть обмежені неоплаченою домашньою і сільськогосподарською роботою. Наприклад, Гілл (Hill, 1987) вивчав використання іспанської і мексиканської мов або мови науатль у сільських спільнотах у регіоні вулкану Малінче в Мексиці. Жінки у цій спільноті мали менший доступ до освіти, ніж чоловіки і менше розмовляли іспанською. Як наслідок, їм було важко приєднатися до оплачуваної трудової сили, для якої

комунікація іспанською мовою була вирішальною, і вони мали обмежені можливості практикувати будь-яку іспанську мову, яку вони знали. Часто з'являється замкнене коло, в якому обмежене володіння мовою більшості обмежує доступ до оплачуваної зайнятості, котра обмежує можливості спілкування мовою більшості.

Не дивно, що жінки в таких контекстах часто пов'язують їхнє низьке соціальне й економічне становище з їхнім використання мови меншин. Унаслідок цього, вони можуть бути готовими виявити ініціативу до зміни їхньої мови на мову більшості, якщо вони мають нагоду. Уперше цей зразок продемонструвала Гал (Gall, 1978) у своїй праці про двомовне місто Оберварт в Австрії. Там в угорській спільноті молоді жінки перейшли на німецьку мову. Їх мотивувала символічна ланка між німецькою мовою і роботою в промисловості, яка була в той час. Для цих жінок-селянок, (німецькомовна) робота на фабриці репрезентувала значне поліпшення тяжкої праці (угорськомовного) селянського життя. МкДональд (McDonald, 1994) доповідає про подібні знахідки щодо бретонських селянок, для яких зміна мови з бретонської на французьку представляла собою символічну мандрівку «з коров'ячого болота до кращого життя» (McDonald, 1994, p. 91). Під час дослідження молоді жінки гуртом виїхали з сільської Бретоні в пошуках кращого життя в міських центрах. Звичайно, переїзд спричинив до зміни мови з бретонської на французьку. Гендерна міграція була настільки яскраво вираженою, що чоловіки, котрі розмовляли бретонською мовою, не могли знайти місцевих жінок, точно так, як і угорські – селянина в Оберварті. Унаслідок цього у Бретоні з'явилося нове новорічне привітання: «Бажаю Вам Щасливого Нового Року і дружину до його закінчення» (McDonald, 1994, p.100). Навіть ті жінки, що залишилися і вийшли заміж за місцевих чоловіків, розмовляли з їхніми дітьми французькою мовою замість бретонської, сподіваючись, що це надасть їхнім дітям кращі соціальні й економічні можливості. У праці Constantinidou (1994) в Шотландії, шотландські жінки похилого віку, які розмовляли гельською мовою, повідомили, що в них були подібні сподівання, коли вони почали пере-

давати своїм дітям англійську мову, а не шотландську на початку двадцятого століття.

Однак у той час, як пояснюють багато дослідників, білінгвізм чоловічих меншин та іммігрантів став їхньою роллю годувальників, Голдстайн (Goldstein, 1996, 2001) і Холмс (Holmes, 1993) показують, що участь лише у робочій силі не гарантує доступу до мови більшості для жінок. Навіть коли вони мають оплачуване працевлаштування, жіночі меншини частіше працюють на робочих місцях, де використовується лише мова меншини. У своєму перегляді мовної підтримки і зміни мови серед спільнот іммігрантів в Австралії і Новій Зеландії, Холмс (Holmes, 1993) розуміє, що чоловіки-іммігранти частіше були запрошені на робочі місця, де вимагалось знання англійської мови, жінки-іммігранти, які часто працювали на місцях, де вони використали свою рідну мову. Аналогічно, Голдстайн (Goldstein, 1996, 2001) знайшла той факт, що у своїй етнографічній праці про португальських жінок-іммігранток на канадській фабриці, що неозвучені правила на робочому місці заважали жінкам використовувати англійську мову. Португальська мова вважалася спільним кодом солідарності всіх працівників, які були або носіями португальської мови або вільно володіли португальською, як другою мовою (так само було і для жінок, які розмовляли іспанською й італійською мовами на фабриці). Унаслідок цього, робочі місця в Торонто не надавали жодних можливостей взаємодіяти англійською мовою, а багато жінок, які працювали на лініях збору, не розмовляли і не розуміли англійську мову. Goldstein (1996, 2001) свідчить, що в той час, як ця практика забезпечила солідарність і співробітництво на фабриці, це також не давало жінкам, про яких іде мова, користуватися соціальними й економічними досягненнями, які мали їхні англійськомовні співвітчизники. Мало того, дослідниця також зазначає, що гендерні стосунки у спільноті португальських іммігрантів надалі обмежили доступ жінок до освітніх можливостей. Наприклад, вважалось неприйнятно для жінок перебувати в одній класній кімнаті з чоловіками-незнайомцями, що обмежувало їхній доступ до вивчення англійської мови як другої мови.

Справді, часто відбувається так, що спільноти роблять усе можливе, аби обмежити доступ до найбільш цінних форм лінгвістичного капіталу. Ерліх (Ehrlich, 2001), наприклад, описує, як статеве домагання або страх перед статевими домаганнями, є потужним засобом, що стримує жінок, котрі вивчають мову – незалежно від того, чи вони належать до груп меншин або іммігрантів, студентів за обміном і тимчасових мешканців в іноземній країні – від пошуку взаємодії мовою, що вивчається. У цьому погляді статеве домагання є формою соціального й економічного стримування. Аналогічно діють менш відчутні способи стримування, такі як насмішка і зауваження, котрі є виразниками ідеологій про міжособистісні стосунки – інтимні, стосунки між батьками і дітьми або дружба.

Отже, лінгвістичний капітал може бути перетворений у соціальний та економічний капітал на білінгвальному ринку. Соціальні групи змагаються за доступ до символічного капіталу, як і за доступ до соціального й економічного капіталу. Безперечно, багато суспільств структуровані ієрархічно вздовж гендерних ліній. Не дивно, що доступ жінок до найбільш цінних форм лінгвістичного капіталу – перший з яких, у білінгвальних контекстах, найбільш часто поширений у мові більшості або домінуючій мові – часто обмежується, як і доступ до найцінніших форм соціального й економічного капіталу. Одночасно доступ до цінних форм лінгвістичного капіталу може бути багатообіцяючим для жінок, ніж для чоловіків, і вони можуть прагнути отримати його більше, ніж чоловіки. Звичайно, економічні міркування є тільки одними з багатьох, що мотивують людські мовні дії, включаючи білінгвізм. Розглянемо гендер і білінгвізм у родині, контексті, де дії більш мотивовані коханням і любов'ю, коханням та потребою приєднання до групи і членства в групі. Щоб організувати текст, розбиваємо сімейний контекст на контекст інтимних стосунків (секція 4) і стосунків батьки–діти (секція 5).

ГЕНДЕР У БІЛІНГВАЛЬНИХ ІНТИМНИХ СТОСУНКАХ

Іншим важливим дискурсом для побудови гендеру є контекст роман-

тичного кохання й інтимних стосунків. Порівняно мало культур експліцитно ратифікують екзогамію і ставляться до двомовних інтимних стосунків як до норми. Такі групи включають туکانів у регіоні Вопі в Бразилії та Колумбії (Gomez-Imbert, 1986; Grimes, 1985; Джексон, 1983), так само, як і деякі групи на Соломонових Островах (Lincoln, 1979) і в Новій Гвінеї (Salisbury, 1962). Усі члени цих спільнот є мультилінгвальними, але екзогамія зазвичай вимагає, щоб чоловік і дружина походили з різних мовних груп. Місце проживання є патріархальним, але і чоловік, і жінка активно продовжують використовувати їхню рідну мову і сприймати іншу мову у відповідь. У цих спільнотах гендерна ідентичність роду чітко визначається мовою, якою він або вона розмовляє. Свідчення з екзогамних культур, таких як ці, припускають, що мультилінгвальні групи, у яких, наприклад, кожен член використовує одну активну мову і розуміє багато інших пасивно, значно краще пристосовані, щоб протидіяти загрозі, яку глобалізація ставить на підтримку мов меншин, що є традиційно монолінгвальними групами меншин (Holmes, 1992).

Натомість значна більшість культур розглядає лінгвістично змішаний шлюб як відхилення від норм ендегамії. Групи меншин, які не санкціонують екзогамію, але характеризуються високим рівнем екзогамії (через їхню близькість до іншої групи або ефектів інтернаціоналізації і глобалізації), часто виражають занепокоєння, що екзогамія призведе до зміни мови або її втрати. У канадському контексті, наприклад, розмова про «загрозу» екзогамії для підтримки франкомовних мов (Bernard, 1994) є спільною. Екзогамія приймає на себе навіть більш зловісні конотації, коли її описують як тип загрози «Троянський кінь» (Mougeon, Savard, та Carroll, 1978). Найчастіше це жінки, які зустрічаються з таким негативним сприйняттям їхніх екзогамних стосунків, бо жінок часто сприймають як «охоронців мов меншин», які, як матері, готують до життя в суспільстві наступне покоління спільноти. Heller і Levy (1992a, b, 1994), наприклад, описують сенс провини як ідеологію зради – до їхньої рідної мови і культури зароджену франкомовними канадськими жінками, які вийшли заміж за англомовних чоловіків. Аналогічно, багато

партнерів-жінок у африкансько-англійських шлюбах, які вивчав Де Клерк (De Klerk, 2001), доповідають про початкову негативну реакцію на їхній екзогамний вибір з боку їхніх сімей і друзів, аналогічно роблять жінки-партнери у кастелано-каталанських шлюбах (Voix, 1997). У мексиканській культурі є навіть архетип Ла Малінче, чия історія попереджає про небезпеки пошуку партнера з іншої культури (Lenchek, 1997). Ла Малінче, ацтекська жінка, яку дали Кортесу як рабиню і яка стала його перекладачем і коханкою. Розповідають, що вона була відповідальною за успіх битви (ігноруючи потужність зброї іспанців, хвороби, які вони принесли, і внутрішню слабкість ацтекської імперії). Мораль історії про Ла Малінче, таким чином, прирівнює жіночий білінгвізм до зради і втрати статевої моралі. Спільноти іммігрантів, які зосереджені на тому, щоб підтримали їхню рідну мову, культуру і традиції, часто намагаються зробити це завдяки статевому стримуванню їхніх доньок. У своєму інтерв'ю з філіппінськими американцями Еспіріту (Espiritu, 2001) вивчив, що сім'ї іммігрантів з Філіпін мають тенденцію обмежувати автономію, мобільність та власні рішення їхніх доньок більше, ніж їхніх синів у спробі підтримати статеву цнотливість їхніх доньок, і за допомогою цього, їхню цнотливість як потенційних передавачів рідної мови і культури. Якщо доньки роблять незалежний вибір, їхня поведінка вважається культурною необізнаністю і зрадою – звинувачення, яке завдає глибокого болю навіть найбільш «бунтарським» донькам. Спроби підтримати мову і культуру є невід'ємною частиною патріархального дискурсу культури. Таким чином, частина та пакет patriarchal викладу культурної «автентичності» асоціює сімейну честь і національну цілісність з жіночими членами групи» (Espiritu, 2001, p.435).

Але, незважаючи на той факт, що до екзогамії часто ставляться з осудом у культурі, білінгвальні стосунки набувають поширення в усьому світі, бо можливості зустрітися для людей з різних соціальних походжень, різних культур значно збільшилися. Часто бажання вивчити іншу мову йде поряд зі статевим бажанням партнера з іншої культури. Це вже було очевидним у ро-

боті Gal (1978) та McDonald (1994). Мало того, багато учасників у дослідженні Piller (2002), який вивчав англійсько-німецькі подружні пари, повідомили про довготривале бажання вивчати іншу мову і культуру, що сприяло їхньому вибору партнера з іншого оточення. Німецька жінка, наприклад, описує, як вона у підлітковому віці, слухаючи Британське радіо Форс, уявляла себе англійкою і мріяла про англійців. Одночасно її майбутній чоловік, британець, читав німецьку літературу, дивився німецьке кіно 1970-х рр. і уявляв, як він веде життя інтелектуальної богеми в континентальній Європі. Аналогічно, Espin (1999) дійшла висновку з її інтерв'ю з жінками-іммігрантками до США, що багато з них пов'язували між собою факт набуття двомовності і романтичні стосунки з партнером з цільової культури. Як і будь-хто з філіппінців, у яких Espiritu (2001) взяв інтерв'ю, вбачали любовний зв'язок з партнером з іншої культури як єдиний шлях визволення від статевих обмежень, які накладали на них їхні рідні сім'ї. Це зв'язок між бажанням мови і статевим бажанням є найбільш очевидним у дослідженні Такаhashi (Takahashi, 2001), який вивчав мандрівки молодих японських студентів до Австралії, щоб вивчати англійську мову. Цей дослідник з'ясував, що багато жінок розповідають історії «akogare», 'бажання' англійської мови і західних чоловіків, які мотивують їх на отриманні заокеанської освіти в австралійському університеті. Деякі з них вважають, що знайти австралійського приятеля – це важлива міра успіху у вивченні англійської мови. На відміну від них, студенти-юнаки не мають у своєму розпорядженні дискурсу «akogare» і романтичні стосунки не для них йти тією дорогою, що веде до цільової мови і культури, як вони це собі уявляють. Гендерні бажання слухачів збігаються з тими, що існують у суспільстві, яке їх прийняло. Вважається, що азійські жінки є бажаними партнерами для західних людей, але азійських чоловіків не розглядають як бажаних партнерів для західних жінок.

Коли встановлюються білінгвальні інтимні стосунки, виникає питання вибору мови. Часто припускають, що в цьому гендерному виборі домінує мова чоловіків, бо жінки «більш повно можуть пристосувати їхнє викорис-

тання мови, ніж чоловіки у міжмовних стосунках» (Lyon, 1996, p. 188; процитований у De Klerk, 2001, p.209). Піллер (Piller, 2002) підкреслює, що двомовні пари не обов'язково мають вибирати між двома мовами, але часто практикують білінгвізм, який дозволяє їм зберігати і використовувати обидві мови. Отже, питання, чия («його» чи «її») мова обирається, є неправильним. Крім того, нерідко саме мова партнера-чоловіка потребує переоцінки в аспекті існування і вільного володіння. Розпочавши з помешкання, Піллер (Piller, 2001b) наголошує, що шаблони міграції є першим фактором, котрий генерує вибір мови парою. Міжнародні пари з розвинутих країн імовірно виберуть рідну країну чоловіка як їхнє місце проживання, ніж країну жінки. Ця перевага зумовлена економічними причинами: міграція часто включає зворотню професійну мобільність, а в середньому жінки продовжують заробляти менше, ніж чоловіки. Тому міграція чоловіка буде збитковою для пари, як економічної одиниці, ніж міграція жінки-партнера. По-друге, професіоналізм не бере до уваги гендерний фактор, а це гендерне дослідження, з його традиційним фокусом на жіночих – а не будь-чийх практиках, що може викликати враження, що жінки імовірніше пристосуються до мови партнера, ніж навпаки. Наприклад, робота Heller та Levy (1992a, b, 1994) справді підтверджує, що мова пари для англомовних і франкомовних канадських пар, які вони вивчали, була переважно мовою чоловіка, спираючись на знання мови, а не гендерний фактор. Усі жінки тут були франкомовні, а чоловіки – англомовні. Тоді, як всі жінки могли розмовляти принаймні трішки англійською, коли вони зустріли своїх партнерів, мало хто з чоловіків міг розмовляти французькою так само добре. Подальше свідчення для вирішальної важливості високого рівня знання мови походить з роботи De Klerk (2001), де гендерну взаємозалежність обходять. Більшість африканомовних і англомовних пар у Південній Африці, в яких дослідник взяв інтерв'ю, надали перевагу англійській мові над мовою африкаанс, незалежно від того, хто з партнерів – чоловік чи жінка – мали мову африкаанс або англійську мову за рідну. Пари зрозуміли, що здебільшого англомовний партнер мав низький рівень знань

або не мав жодного з мови африкаанс у той час, коли вони познайомилися, тоді як африканомовні партнери на певному рівні володіли англійською мовою. В інших контекстах, це саме мова жінки-партнера, яку зазвичай обирають. В інтерв'ю з англomовними жінками, які вийшли заміж за тунізьких чоловіків у Тунізії, Walters (1996) довідався, що більшість із них використовували англійську мову, а деякі – французьку, колоніальну мову міжнародного спілкування. Однак, жодна пара не використовувала тунізьку арабську мову один з одним, і дуже мало жінок фактично знали її на достатньому рівні. Це доводить, що партнер, чю мову обрали, не обов'язково має перевагу – припущення про експліцитність або імпліцитність, часто переважає в роботах з лінгвістичних спільних шлюбів. На відміну від цього, Walters (1996) виявив, що жінки прагнули вивчити арабську мову, але розуміли, що їхні чоловіки не обов'язково підтримали б ці спроби. Як аргумент, дослідник цитує той факт, що чоловіки відчували, що західні жінки, які розмовляють тунізькою арабською мовою, втратять свій статус «жінок-трофеїв». Для жінок їхнє обмежене знання з арабської мови призведе до виключення або обмеження доступу до жіночої частини родини і дружніх зв'язків та до обмеженого контролю над освітою дітей (див. секцію 5). Свідчення, що лінгвістичне пристосування в інтимних стосунках не обов'язково вигідне тому носію мови, до якого пристосовуються, походить з роботи Тейч-Двайер (Deutsch-Dwyer, 2001). Це багатолітнє дослідження про те, як тридцятирічний поляк природно вивчав англійську мову у США, підтвердило, що англійська мова цього чоловіка зупинилася у своєму розвитку на ранній стадії. Виявилося, що однією з причин для відсутності білінгвального прогресу був той факт, що його американська подруга пристосувалася до його обмеженого знання: вона використовувала лише базові граматичні структури і лише ту лексику, яку вона знала, аби він міг зрозуміти. Ці пристосування, так само, як і інших жінок з його кола друзів і знайомих, значно загальмували його вивчення англійської мови.

Таким чином, гендерна природа інтимних стосунків також робить ген-

дерним і білінгвізм. У екзогамних культурах гендер може позначатися мовою, яку особа використовує. У ендогамних суспільствах деякі люди можуть бути мотивовані уявляти нові і різноманітні ідентичності для себе, які вони спрямовують для досягнення білінгвізму й починають інтимні стосунки з партнерами цільових груп. На сьогодні спроби жінок перейти межі їхньої рідної мови і культури є частішими, ніж спроби чоловіків. Однак, як доводить Pavlenko (2001b) у дослідженні про іммігрантів і пам'яті вивчення мови, швидше ніж відображати «дійсність» ця диспропорція має на увазі, що у деяких випадках жінки більше бажають обговорювати інтимні стосунки, ніж чоловіки.

СТАТЬ У БІЛІНГВАЛЬНИХ СТОСУНКАХ БАТЬКИ І ДІТИ

Як показано у попередній секції, жіноча екзогамія вважається проблематичною в багатьох культурах. Це відбувається ще й тому, що образи ідеальної жіночності міцно утримують жінок всередині спільноти, надаючи їм роль передавачів рідної мови і культурних, етнічних і релігійних традицій. Унаслідок цього зусилля мовної підтримки в спільнотах іммігрантів і меншин часто вистоюють і занепадають разом з жіночими спільнотами. У багатьох культурах батьківство має виражені гендерні риси і матері витрачають значно більше часу, спілкуючись з дітьми, ніж батьки. Якщо це так, тоді не дивно, що мови меншин краще підтримуються, якщо матері є носіями цих мов і вирішують передавати дітям мови меншин. У роботі Бойд (Boyd, 1998) наведено приклад підтримки англійської мови серед дітей американців, які перебувають у шлюбі з данцями, фінами або шведами у Скандинавії. Діти цих пар більш вільно розмовляли англійською – паралельно з місцевою скандинавською мовою – якщо мати була носієм англійської мови. Дослідник пояснює цей шаблон як результат гендерних сімейних ролей: батько-годувальник, котрий використовує англійську мову з дитиною фактично постійно, буде навчати дитину англійській мові набагато менше, ніж мати, яка займається домом і знає англійську.

Думка про те, що матері здебільшого зберігають мову меншин, не завжди визнається матерями. Наприклад, Константи́доу (Constantinidou, 1994) і Мкдональд (Mcdonald, 1994) підкреслювали, що матері, які розмовляли шотландською, гельською і бретонською мовами, обирали виховання своїх дітей англійською і французькою мовами відповідно, бо відчували, що завдяки цьому відкривають нові можливості для власних дітей. Справді, матері часто здаються досить неохочими «берегинями» мови меншості і культури. Передача мови часто нав'язується жінкам ідеологією жіночності і материнства, котру збиває той факт, що роль «берегині» не високо цінується і дорого обходиться для їхнього власного білінгвізму. У контексті аборигенної Латинської Америки (Hill, 1987; Spedding, 1994), наприклад, місцева ідеологія пропагує жінок-аборигенок індіців, ніж чоловіки у їхньому зовнішньому вигляді і в мові. Ці індіанки позиціонують жінок одночасно як берегинь рідної мови і як відсталих членів спільноти. Інший приклад показує Kouritzin (2000) в інтерв'ю з матерями-іммігрантками в Канаді. Одна жінка, іммігрантка з Індії, не могла відвідувати заняття з англійської мови, незважаючи на те, що уряд забезпечив фінансування догляду за дітьми, бо їхні чоловіки були твердо переконані, що тільки сім'я, котра за відсутності родичів у міграційному контексті, це матір, яка повинна піклуватися про дітей. Спроба пояснити джерела білінгвального лінгвістичного пригнічення матерів Cameron (1992) вказує на парадоксальну ситуацію, в якій багато чоловіків-іммігрантів і чоловіків з меншин перебували в ролі асимільованих, тоді як соціально й економічно це також могло підривати їхній спосіб життя, цінності, вірування й остаточно їхню етнічну та культурну ідентичність. Розміщення жінок-матерів на чолі збереження могло стати виходом: «У суспільстві, де домінують чоловіки, вони можуть вирішити цю проблему, отримавши нагороди культурної зміни для себе, одночасно вимагаючи, щоб жіночі спільноти залишалися живими символами традицій» (Cameron, 1992, p.202).

Крім того, ідеологія материнства не лише походить зі спільноти меншини і розміщує підтримку мови в руках матерів. Внаслідок їхніх ролей як

тих, хто вперше піклується і спілкується з наступними поколіннями, матері-іммігрантки і матері з меншин можуть також стати метою зусиль асиміляції з боку культури більшості. Наприклад, Рух «Американізації» на початку ХХ ст. Тоді жінок-іммігранток вважали головною причиною недостатньої асиміляції іммігрантів, і, таким чином, стали ключовим зосередженням освітніх зусиль. Асоціація колегіальних випускниць у Мілвауке, наприклад, доводила, що «однією з найбільших проблем, з якими зустрічається наш стурбований уряд у цей час є американізація жінок-емігранток, матерів громадян майбутнього» (1916–17; як процитоване у Schlossman, 1983, p.177). McClymer (1982, p. 98) також демонструє, що Головна федерація жіночих клубів розглядала матерів-іммігранток як «реактивну силу» і була повна рішучості «нести англійську мову й американські способи піклування про дітей, вентиляції будинків, приготування американських овочів замість неминучої капусти, прямо у нових будинках». Не всі підходи до асиміляції є обов'язково такими сильними як ранній Рух американізації, але гнітюча ідеологія батьківщини може також формувати підхід від більшості до меншості у певному контексті сучасної соціальної роботи з його «доброзичливим расизмом» (Villenas, 2001). Blackledge (2000, 2001), наприклад, описує, як учителі британської початкової школи говорили про матерів своїх бангладешських учнів. Вони уявляли, що ці матері взяли на себе все первинне піклування про дітей, тоді як батьки були відсутні дома протягом певного часу. Цих матерів сприймали і як некомпетентних піклувальників, які жодним чином не могли сприяти освіті їхніх дітей, особливо грамотності в англійській мові. Дослідник переконливо доводить, як менш стереотипні погляди на бангладешських і мусульманських жінок можуть відкрити перспективи для білінгвальної освіти, коли батьки могли підтримати своїх дітей у вивченні англійської мови і мови бенгалі.

Ці думки дублюються у Вілленаса (Villenas, 2001), у її етнографічній роботі латинських матерів у маленькому містечку в Північній Кароліні. Суспільні дискурси у місті переповнені сприйняттями латиноамериканських іммігрантів як проблеми. Загалом, вони не постійно отримують усілякі види

соціальної допомоги, і вкрай неохоче посилюють це сприйняття. Латиноамериканські жінки зображені як особлива проблема, оскільки розглядаються як жертви латиноамериканського чоловічого шовінізму і їм бракує знань в англійській мові, культурі й особливо батьківстві. Отже, Вілленас (Villenas, 2001) у дискусії пропонує переконливе свідчення того, що використання англійської мови і практика батьківства білим середнім класом нормалізуються, тоді як іспанські і латиноамериканські культурні традиції, включаючи батьківство, патологізуються. Жінки Блэкледж (Blackledge, 2000, 2001) і Вілленас (Villenas, 2001) висловили думку, щоб ствердити цінність їхніх власних лінгвістичних практик і практик батьківства у світлі расистських ставлень – чи то доброзичливих, чи ні – з боку суспільної більшості. Їхня налегливість підтримувати традиційну культуру, яку вони розглядають як одну з перспектив, яку отримали перед бідністю у їхніх рідних країнах і дискримінацією у нових країнах, були інтерпретовані суспільством більшості, як м'яке підкорення мусульманському або латиноамериканському патріархату.

Загалом, в очах спільнот меншості, жінки-матері можуть стати головними «злочинцями» через те, що започатковували мовну зміну. Одночасно, домінуюче суспільство може засуджувати цих самих жінок за те, що вони – реактивна сила, яка опирається і порушує зусилля асиміляції. Отже, у класичній подвійній ситуації, білінгвальні матері несуть подвійний тягар піклування за мову і культуру меншини, полегшуючи входження їхніх дітей у мову і культуру більшості.

СТАТЬ У БІЛІНГВАЛЬНОМУ КОЛІ ДРУЗІВ

Більшість праць про гендер у білінгвальних контекстах зосереджується на жінках, є певна робота у контексті білінгвальної мережі дружби, що зосереджується навколо практик хлопчиків і чоловіків. Волард (Woolard, 1997) провів етнографічне дослідження учнів старших класів середньої школи у Барселоні, області, що однією з перших вказала на гендерні відмінності,

за якими структуруються межі дружби і як це може вплинути на користування білінгвальним репертуаром. У цьому контексті коло дружби дівчат більш суцільне і зв'язане, ніж у групах хлопців. Таким чином, групи дівчат сприяли етнічній і лінгвістичній однорідності і встановлювали міцніші обмеження на лінгвістичній поведінці. На відміну від дівчат, групи хлопчиків-однолітків були етнічно змішані і лінгвістично різноманітні, у яких каталанські і кастиліанські хлопчики більш вільно змішувалися, ніж каталанські і кастиліанські дівчата. Внаслідок чого дівчата були монолінгвальні каталанською або кастиліанською мовою, а хлопці мали тенденцію до білінгвізму.

Однак, відмінності у білінгвальній дружбі з'являються не тільки між дівчатами і хлопчиками. Різнорідні групи дружби хлопчиків також цінують різні форми маскулінності і використовують обидві мови нарізно, як показує Пуджолар (Pujolar, 1997, 2001). Дослідник працював у Барселоні, а учасниками його етнографічного вивчення були дві групи підлітків adolescents, Рамблероси і Трепаси. Рамблероси були тіснозв'язаною групою друзів підлітків-робітників кастиліанського походження. Вони звичайно розмовляли кастиліанською один з одним, хоч вирости в Барселоні, вивчали каталанську в школі, і деякі з них повинні були використовувати її в роботі. Члени групи Трепасів, які також були дітьми іммігрантів, які розмовляють кастиліанською мовою, навпаки, зробили значні зусилля, щоб використати каталанську мову в їхній групі. На відміну від Рамблеросів, Трепаси розглядали себе як поза суспільні елементи, їхнє використання каталанської мови було мотивоване бажанням кинути виклик переважним конвенціям мовного вибору. Pujolar (1997, 2001) демонструє, що ідеологія мови, етнічності, сексуальності, гендеру і класу сформувала лінгвістичні практики груп і форми самовираження, але це було зроблено різним способом в обох групах. Рамблероси використали кастиліанську мову, щоб побудувати і спровокувати маскулінність робочого класу, але вони чинили опір перш ніж почали використовувати каталанську мову, яку вважали простою і немаскулінною. Контрастом Трепаки використовували каталанську мову в політичних вимі-

рах. Для них, це означало відхилення від іспанських шовіністичних позицій, а використання різновиду коду-перемикання здавалося порушенням загального припущення, що бесіди повинні бути монологічними.

Важливість жіночих або чоловічих мовних конотацій виникає особливо серед підлітків-однолітків. Лабов (Labov, 1966) був першим, хто розрізнив відвертий і прихований престиж вибору мови у монологічних контекстах (де вибір є між стандартними і нестандартними різновидами). Стандартні різновиди мають відвертий престиж, що означає, що їх санкціонує система освіти. Тоді як стандарт має офіційно визнаний престиж, він також має конотації жіночності. Нестандартні різновиди, навпаки, часто мають «вуличний авторитет» – їхній престиж визначається асоціаціями з автентичністю і порушенням авторитетів (тому «прихований»). Різновиди з прихованим престижем часто мають асоціації міцного, грубого робочого класу з рисами маскулінності. Важливість таких гендерних конотацій мов для підтримки мови отримала мало уваги, але робота Пуджолар (Pujolar, 1997, 2001) чітко визначила, що каталанська мова не подобалась хлопцям Рамблеросам, бо вони вважали її фемінною – «немаскулінною». Аналогічно, Павленко (Pavlenko, 2001b) описує приклад, у якому американцю не вдалося вивчити французьку мову, бо, на його думку, мова звучала занадто по-жіночому. Учень, філософ Річард Ватсон, простежив його негативне ставлення до ідеології маскулінності, засвоєної у ранньому дитинстві, зокрема, глибока віра в те, що «справжні чоловіки не розмовляють французькою». Не дивно, він не міг змусити себе розмовляти французькою мовою, хоч гарно нею читає. Бажання деяких молодих чоловіків звучати винятково по-чоловічому є вирішальним фактором у їхньому лінгвістичному виборі, що також згадується в роботах Бухолц (Bucholtz, 1999) та Катлер (Cutler, 1999). Ці дослідники описують, як білі американські хлопчики високо привілейованих класів використовували код перемикання на афроамериканський діалект англійської мови, щоб отримати стилізовану гіпермаскулінність. Як і дискурс доброзичливого расизму, якому піддавалися *exposed* Блекледж (Blackledge, 2000, 2001) та Вілленас

(Villenas, 2001), ці асигнування мови включають не лише гендер, але й расу. Прагнучи ідентифікації з афроамериканською маскулінністю, хлопчики, чий код перемикання описують Бухольц (Bucholtz, 1999) і Катдер (Cutler, 1999) також «відтворюють расову належність афроамериканців як насильницьку і небезпечну» (Hill, 1999, p.547). Справді, гендерне розмежування мов часто йде поряд з расистськими стереотипами їхніх носіїв. Гілл (Hill, 1995, 1998) у праці «Насмішка з іспанської» – про використання іспанських або псевдо-іспанських виразів носіями американської англійської мови, – зазначає, що код перемикання на «Насмішку з іспанської» показує мовця як розумного, розслабленого, здатного пожартувати, маскуліного. Однак за допомогою іконічного розширення іспанські і «реальні» носії мови, побудовані безладно і піддаються та вдаються до цинізму. А мови з конотаціями феміності часто вказують, що їхні носії слабкі, неповноцінні і легко піддаються впливу. Hutton (1999, p.222), наприклад, показує, що європейське антисемітське письмо в період голокосту постійно включало коментарі про жіночу природу і душу.

Отже, білінгвальні мережі дружби є подальшим дискурсивним простором, у якому білінгвізм може бути гендерно зумовленим. Як і всі інші обговорені контексти, у ньому поки що немає звичайного зв'язку між гендером і білінгвальною практикою. Швидше лінгвістичні практики не лише не будують гендер, але вони одночасно будують інші аспекти соціальної ідентичності, наприклад, клас, раса або політичне положення. Крім того, співвідношення між гендером і білінгвалізмом опосередковується ідеологією фемінності, маскулінності і гендерних конотацій, які мови мають у ставленнях до користувачів.

СТАТЬ І БІЛІНГВІЗМ В ОСВІТІ

Жоден з контекстів, які ми обговорили, не відмежовується чітко від освіти у білінгвальному середовищі. По-перше, доступ до мов, які мають символічне значення, це перше і найголовніше – доступ до освіти цією мо-

вою. По-друге, бажання знати другу мову може спонукати деяких людей здобувати освіту тією мовою, тоді як ідеологію жіночої чесноти можуть обмежити доступ до класної кімнати для інших. По-третє, обов'язки материнства можуть утримати деяких жінок подалі від класної кімнати, в той час, як вони і їхні діти можуть бути метою навчальних зусиль, які нічого не роблять, щоб зменшити їхню бідність, не вигідне становище. По-четверте, мережі однолітків часто утворюються навколо освітніх практик, а гендерні конотації мов можуть зробити їх бажаними або небажаними для вивчення. Sunderland (2000), наприклад, доводить, що хлопчики не вибирають іноземні мови як предмети в школі, не люблять їх і ймовірно не складуть, бо сприймають вивчення іноземної мови як «дівчачу» справу, не чоловічу.

Навіть коли студенти мають доступ до формальної освіти і досягають класної кімнати, зразки взаємодії – мовлення вчителя, розмова учня з учителем і один з одним під час роботи в парах і групах – може бути гендерно орієнтованою і надавати перевагу одним групам над іншими. У 1970-і й 1980-і рр. було загальне занепокоєння, що хлопчики домінують у розмовах у класній кімнаті й отримують левову частку уваги вчителя (див. Pavlenko і та Sunderland (2000) для огляду цієї дослідницької традиції та Chavez (2000) та Shehadeh (1999) для нещодавніх прикладів). Як пояснює Pavlenko, ці дослідження мають недоліки з багатьох причин, включаючи найбільш вирішальну, припущення звичайної подвійної гендерної дихотомії, у межах котрої вони працюють. У результаті, їм не вдалося взяти до уваги лінгвістичну, етнічну, культурну і соціоекономічну різноманітність у класній кімнаті. Це не дівчата або хлопчики, які мають переваги або недоліки, а певні групи дівчат або певні групи хлопчиків. Зокрема, виявляється, що дівчата-іммігранти є найменш помітними і найбільш безвладними у школах більшості. Losey (1995), наприклад, вивчив, як американські і мексикансько-американські студенти беруть участь у роботі в аудиторії й у класній кімнаті коледжу спільноти. Мексикансько-американські дівчата були менш активними, ніж англійські жінки і чоловіки, а також менш активні, ніж мексикансь-

ко-американські хлопці. Мексикансько-американські дівчата знаходилися на маргінесах класу в подвійному обсязі, як жінки і як члени етнічної меншини. Отже, не дивно, що рейтинги латиноамериканських дівчат, які залишають школу, в США продовжують зростати і досягли вже 30% (Американська асоціація університетських жінок, 1999). Дівчата-іммігранти виявляють нижчу самооцінку і вищі рівні депресії, чим довше вони знаходяться в США (Olsen, 1997). Одним словом, система освіти часто неспроможна задовольнити дівчат і жіночі меншини іммігрантів.

Однак не тільки дівчата і жінки меншин й іммігрантів можуть бути у невідповідному становищі під час взаємодії у класній кімнаті. У деяких випадках стереотипи про хлопчиків мігрантів і представників меншин можуть спровокувати їхню невдачу в класній кімнаті, як демонструє Willett (1995). Вивчення чотирьох семирічних дітей, які вивчали англійську мову як другу в американській аудиторії, показує, що об'єднані ефекти різниць у гендерній культурі однолітків і розташування місць для сидіння, котрі були спроектовані, щоб утримати хлопчиків окремо, але дозволити дівчатам сидіти разом – був корисним для трьох учнів-дівчат. Дружба між цими трьома дівчатами, що вивчали англійську як другу мову, дозволила їм співпрацювати і підтримувати одна одну, таким чином здобувши високий статус у дівчачій субкультурі і статус «гарних учнів» в очах учителя. На відміну від них, хлопчик, який походив з робочого класу мексикансько-американського соціуму, не отримав жодної допомоги від дівчинки, поряд з якою він сидів; йому не дозволяли вставати і просити допомоги у його білінгвальних друзів хлопців. У результаті, він повинен був покластися на дорослих, щоб йому допомагали, таким чином здобувши статус залежної дитини, нездатної працювати самостійно. Цей погляд став таким закоріненим, що, коли всі четверо дітей писали тест з двомовного синтаксису, дівчатам дозволяли виходити з аудиторії, а хлопчику – ні. Аналогічні думки повторюються в роботі McKay і Wong (1996), чие етнографічне дослідження чотирьох китайських учнів, які вивчали англійську мову як другу іноземну в Каліфорнії, виявило, що учень,

котрий отримав найменшу увагу, якого судили найбільш суворо і який був найменш успішним – зрештою він залишив школу – був хлопчик з материкового Китаю, чиї батьки зазнали значного спаду економічної мобільності з часу їхньої імміграції до США. Цей хлопчик не підпадає під стереотип занадто розумної «зразкової меншини», що добре підходить до двох інших учнів з Тайваню (хлопчик та дівчинка), які вивчають англійську як другу мову, також він не досяг висот у спорті, що було іншою ідентичністю «хлопчиків», що мало сенс для більшості вчителів і учнів. Одночасно Heller (1999,2001) зрозумів, що одна з найбільш відчужених груп студентів у середній французько-медійній школі складалася з хлопчиків робітничого класу. Ці монологічні носії діалекту канадської французької мови були маргіналізовані завдяки збільшенню цінності стандартної французької мови з її посиленнями на французькі норми, так само, як перевага однолітків до англійської мови у їхній взаємодії. Вони часто повністю припиняли розмовляти французькою мовою у школі, залишали школу або мріяли про той день, коли вони та їхні сім'ї повернуться до Квебеку.

Отже, дослідження взаємодії у класній кімнаті в білінгвальних контекстах показує, що немає двох однакових груп «дівчата» і «хлопчики» або «жінки» і «чоловіки». Ідеології гендеру і гендерної дружби маргіналізують учнів або групи учнів, чи то вони жінки-іммігранти, чи то хлопчики з робітничого класу. Крім того, якщо одного разу студент або група студентів отримали стереотип як погані учні, таке сприйняття стане самодостатнім пророцтвом, котре може назавжди віддалити таких учнів або групи від головної течії формальної освіти.

ВИСНОВКИ

Збільшена увага до гендерних і владних стосунків забезпечує нові перспективи соціолінгвістики білінгвізму. По-перше, гендерні структури мають доступ до лінгвістичних ресурсів як символічного капіталу, що може перетворитися на соціальні й економічні ресурси. У контексті білінгвального

ринку дослідження різноманітних контекстів на сьогодні показали, що доступ до цінних лінгвістичних практик найбільш обмежений для жіночих меншин та іммігрантів. Одночасно ці жінки отримують з цих ресурсів значно більше, ніж чоловіки, а тому жінки прагнуть змінити мову у кількох контекстах. На білінгвальному ринку жінки, імовірно, зустрінуться з діями, що утворюють перепони в доступі до цінних лінгвістичних ресурсів. Навіть у спільнотах, які підтримують гендер як спільну цінність і, де ієрархічні відмінності між жінками і чоловіками є мінімальними, цінні лінгвістичні вправи традиційно пов'язуються з маскулінністю, як демонструють Heller (2000) і Piller (2001a) для білінгвальних ділових еліт Європейського Союзу та Німеччини.

По-друге, дослідження у контекстах білінгвальних стосунків, інтимних, батьки–діти і дружба, показує, що гендерні стосунки не можуть бути зведеними до питань економіки і соціальної влади. Люди також стають двомовними або припиняють використовувати першу мову через причини, які вкорінені в їхні особисті бажання і мрії, у кохання, любов, прихильність і симпатію. Ці фактори так само є переконливими у білінгвальному мовному виборі, практики коду перемикавання і результати вивчення як економічних, так і соціальних факторів. Крім того, простежується значний взаємовплив між двома сферами, бо ідеології романтичного кохання, батьківства і дружби часто стримують людей як раціональних економічних акторів. Щодо романтичного кохання, ідеології жіночої чесності, яку часто асоціюють з білінгвізмом, є вільна сексуальна моральність і зрада проти спільноти місцевої людини. Ідеології материнства також часто складають, щоб утримати жіночі меншини і жінок-іммігранток від перемикавання лінгвістичних і соціальних меж. Нарешті, мережа дружби уможливорює утворення конотацій між мовою, фемінністю і маскулінністю. Залежно від того, до якого ідеалу фемінності або маскулінності особа або група однолітків прагнуть, вони можуть займатися лінгвістичними практиками, які традиційно асоціюють їх з мовами з «правильними» конотаціями.

По-третє, гендерні ідеології і гендерні риси дружби і груп однолітків, з їхньою особливою розвивальною важливістю для підлітків, також мають вирішальну роль у способах, якими будують дискурсивні взаємодії у класній кімнаті. Тоді як негативні стереотипи жінок-іммігранток можуть утримувати їх безмовними у класній кімнаті, негативні стереотипи про хлопчиків з робітничого класу можуть їх навіть не торкнутися. У будь-якому контексті стає очевидним, що співвідношення між гендером і білінгвізмом не є прямими. Швидше вони опосередковуються статусом носія (на основі етнічності, раси, класу, сексуальності тощо) і статусу мови у місцевих контекстах.

Бібліографічні посилання

1. American Association of University Women. (1999). *Gender Gaps: Where Schools Still Fail our Children*. New York: Marlowe.
2. Ardener, E. (1975). The “problem” [of women] revisited. In S. Ardener (ed.), *Perceiving Women*, pp. 19–27. London: J. M. Dent.
3. Bergvall, V. L. (1999). Toward a comprehensive theory of language and gender. *Language in Society*, 28, 273–93.
4. Bergvall, V. L., Bing, J. M., and Freed, A. F. (eds.) (1996). *Rethinking Language and Gender Research: Theory and Practice*. London: Longman.
5. Bernard, R. (1994). Les enjeux de l'exogamie [The threats of exogamy]. *Langue et Société [Language and Society]*, 46, 38–9.
6. Blackledge, A. (2000). *Literacy, Power and Social Justice*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
7. Blackledge, A. (2001). Complex positionings: Women negotiating identity and power in a minority urban setting. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, and M. Teutsch-Dwyer (eds.), *Multilingualism, Second Language Learning and Gender*, pp. 53–75. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
8. Boix, E. (1997). Ideologías lingüísticas en familias lingüísticamente mixtas (catalán-castellano) en la región metropolitana de Barcelona [Linguistic ideologies in linguistically mixed families (Catalan-Castilian) in the Barcelona metropolitan region]. In K. Zimmermann and C. Bierbach (eds.), *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico [Language and intercultural communication in the Spanish-speaking world]*, pp. 169–90. Frankfurt am Main: Vervuert.
9. Bonvillian, N. (1995). *Women and Men: Cultural Constructs of Gender*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

10. Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, UK: Polity.
11. Boyd, S. (1998). North Americans in the Nordic region: Elite bilinguals. *International Journal of the Sociology of Language*, 133, 31–50.
12. Bucholtz, M. (1999). You da man: Narrating the racial other in the production of white masculinity. *Journal of Sociolinguistics*, 3, 443–60.
13. Bucholtz, M., Liang, A. C., and Sutton, L. A. (eds.) (1999). *Reinventing Identities: The Gendered Self in Discourse*. New York and Oxford: Oxford University Press.
14. Burton, P. (1994). Women and second-language use: An introduction. In P. Burton, K. K. Dyson, and S. Ardener (eds.), *Bilingual Women: Anthropological Approaches to Second-language Use*, pp. 1–29. Oxford and Providence, RI: Berg.
15. Burton, P., Dyson, K. K., and Ardener, S. (eds.) (1994). *Bilingual Women: Anthropological Approaches to Second-language Use*. Oxford and Providence, RI: Berg.
16. Cameron, D. (1992). *Feminism and Linguistic Theory*. London: Macmillan.
17. Cameron, D. (1997). Theoretical debates in feminist linguistics: Questions of sex and gender. In R. Wodak (ed.), *Gender and Discourse*, pp. 21–36. London: Sage.
18. Cameron, D. (1998). Gender, language, and discourse: A review essay. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 23, 945–73.
19. Chambers, J. K. (1995). *Sociolinguistic Theory*. Oxford: Blackwell.
20. Chavez, M. (2000). *Gender in the Language Classroom*. Boston, MA: McGraw Hill.
21. Constantinidou, E. (1994). The “death” of East Sutherland Gaelic: Death by women? In P. Burton, K. K. Dyson, and S. Ardener (eds.), *Bilingual Women: Anthropological Approaches to Second-language Use*, pp. 111–27. Oxford and Providence, RI: Berg.
22. Corson, D. (2001). *Language, Diversity, and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
23. Crawford, M. (1995). *Talking Difference: On Gender and Language*. London: Sage.
24. Cutler, C. A. (1999). Yorkville crossing: White teens, hip hop and African American English. *Journal of Sociolinguistics*, 3, 428–42.
25. De Klerk, V. (2001). The cross-marriage language dilemma: His language or hers? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 197–216.
26. Eckert, P. and McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, 21, 461–90.
27. Ehrlich, S. (1997). Gender as social practice: Implications for second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 421–46.
28. Ehrlich, S. (2001). Gendering the “learner”: Sexual harassment and second language acquisition. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, and M. Teutsch-Dwyer (eds.), *Multilingualism, Second Language Learning and Gender*, pp. 103–29. Berlin and New York: Mouton deGruyter.

27. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
28. Espín, O. M. (1999). *Women Crossing Boundaries: A Psychology of Immigration and Transformations of Sexuality*. New York and London: Routledge.
29. Espiritu, Y. L. (2001). "We don't sleep around like white girls do": Family, culture, and gender in Filipina American lives. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 26, 415–40.
30. Fishman, P. (1983). Interaction: The work women do. In B. Thorne, C. Kramarae, and N. Henley (eds.), *Language, Gender and Society*, pp. 89–101. Cambridge, MA: Newbury House.
31. Gal, S. (1978). Peasant men don't get wives: Language and sex roles in a bilingual community. *Language in Society*, 7, 1–17.
32. Gal, S. (1991). Between speech and silence: The problematics of research on language and gender. In M. Di Leonardo (ed.), *Gender at the Crossroads of Knowledge*, pp. 175–203. Berkeley: University of California Press.
33. Goldstein, T. (1996). *Two Languages at Work: Bilingual Life on the Production Floor*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
34. Goldstein, T. (2001). Researching women's language practices in multilingual workplaces. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, and M. Teutsch-Dwyer (eds.), *Multilingualism, Second Language Learning and Gender*, pp. 103–29. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
35. Gomez-Imbert, E. (1986). Puesto que hablamos distinto, quiere Ud. Casarse conmigo? [Given that we speak differently, would you like to marry me?] *Glotta*, 1, 18–22.
36. Grimes, B. F. (1985). Language attitudes: Identity, distinctiveness, survival in the Vaupés. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 389–401.
37. Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
38. Hall, K. and Bucholtz, M. (eds.) (1995). *Gender Articulated: Language and the Socially Constructed Self*. New York and London: Routledge.
39. Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
40. Heller, M. (2000). Bilingualism and identity in the post-modern world. *Estudios de Sociolingüística*, 1, 9–24.
41. Heller, M. (2001). Gender and public space in a bilingual school. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, and M. Teutsch-Dwyer (eds.), *Multilingualism, Second Language Learning and Gender*, pp. 257–82. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
42. Heller, M. and Lévy, L. (1992a). La femme francophone en situation de mariage mixte [The Francophone woman in a mixed marriage]. *Recherches féministes [Feminist Studies]*, 5, 59–82.
43. Heller, M. and Lévy, L. (1992b). Mixed marriages: Life on the linguistic frontier. *Multilingua*, 11, 11–43.

- 44.Heller, M. and Lévy, L. (1994). Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes: Stratégies des femmes Franco-Ontariennes [The contradictions of linguistically mixed marriages: strategies of Franco-Ontario women]. *Langue et Société* [Language and Society], 53–88.
- 45.Hill, J. H. (1987). Women's speech in modern Mexicano. In S. Philips, S. Steele and C. Tanz (eds.), *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective*, pp. 121–60. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 46.Hill, J. H. (1995). Junk spanish, covert racism, and the (leaky) boundary between public and private spheres. *Pragmatics*, 5, 197–212.
- 47.Hill, J. H. (1998). Language, race, and white public space. *American Anthropologist*, 100, 680–9.
- 48.Hill, J. H. (1999). Styling locally, styling globally: What does it mean? *Journal of Sociolinguistics*, 3, 542–56.
- 49.Holmes, J. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. London and New York: Longman.
- 50.Holmes, J. (1993). Immigrant women and language maintenance in Australia and New Zealand. *International Journal of Applied Linguistics*, 3, 159–79.
- 51.Holmes, J. and Meyerhoff, M. (1999). The community of practice: Theories and methodologies in language and gender research. *Language in Society*, 28, 173–83.
- 52.Hutton, C. M. (1999). *Linguistics and the Third Reich: Mother-tongue Fascism, Race and the Science of Language*. London and New York: Routledge.
- 53.Jackson, J. (1983). *The Fish People: Linguistic Exogamy and Tukanoan Identity in Northwest Amazonia*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 54.Kendall, S. and Tannen, D. (2001). Discourse and gender. In D. Schiffrin, D. Tannen, and H. E. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, pp. 548–67. Malden, MA, and Oxford: Blackwell.
- 55.Kouritzin, S. G. (2000). Immigrant mothers redefine access to ESL classes: Contradiction and ambivalence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, 14–32.
- 56.Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- 57.Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.
- 58.Lenchek, S. (1997). "La Malinche" – harlot or heroine? El ojo del lago [Eye of the lake], 14, http://www.mexconnect.com/mex_/history/malinche.html.
- 59.Lincoln, P. C. (1979). Dual-lingualism: Passive bilingualism in action. *Te Reo*, 22, 65–72.
- 60.Losey, K. (1995). Gender and ethnicity as factors in the development of verbal skills in bilingual Mexican American women. *TESOL Quarterly*, 29, 635–61.
- 61.Lyon, J. (1996). *Becoming Bilingual*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- McClymer, J. (1982). The Americanization movement and the education of the foreign-born adult, 1914–25. In B. Weiss (ed.), *American Education and the European Immigrant: 1840–1940*, pp. 96–116. Urbana: University of Illinois Press.
- 62.McDonald, M. (1994). Women and linguistic innovation in Brittany. In P.

- Burton, K. K. Dyson, and S. Ardener (eds.), *Bilingual Women: Anthropological Approaches to Second-language Use*, pp. 85–110. Oxford and Providence, RI: Berg.
63. McKay, S. L. and Wong, S.-L. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66, 577–608.
 64. Mougeon, R., Savard, H., and Carroll, S. (1978). Les mariages mixtes: Le cheval de Troie de l'assimilation à Welland? [Mixed marriages: The Trojan horse of Welland assimilation?]. *L'Express de Toronto*, 3, 42.
 65. Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant Students in our Public Schools*. New York: New Press.
 66. Pavlenko, A. (2001a). Bilingualism, gender, and ideology. *International Journal of Bilingualism*, 5, 117–51.
 67. Pavlenko, A. (2001b). Language learning memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*, 22, 213–40.
 68. Pavlenko, A. (forthcoming). Gender in foreign/second language education: Critical and feminist approaches to research and pedagogy. In B. P. Norton and K. Toohey (eds.), *Critical Pedagogy in Language Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 69. Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I., and Teutsch-Dwyer, M. (eds.) (2001). *Multilingualism, Second Language Learning and Gender*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
 70. Pavlenko, A. and Piller, I. (2001). New directions in the study of multilingualism, second language learning, and gender. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, and M. Teutsch-Dwyer (eds.), *Multilingualism, Second Language Learning and Gender*, pp. 17–52. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
 71. Piller, I. (2001a). Identity constructions in multilingual advertising. *Language in Society*, 30, 153–86.
 72. Piller, I. (2001b). Linguistic intermarriage: Language choice and negotiation of identity. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, and M. Teutsch-Dwyer (eds.), *Multilingualism, Second Language Learning and Gender*, pp. 199–230. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
 73. Piller, I. (2002). *Bilingual Couples Talk: The Discursive Construction of Hybridity*. Amsterdam: John Benjamins.
 74. Polanyi, L. (1995). Language learning and living abroad: Stories from the field. In B. F. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, pp. 271–91. Amsterdam: John Benjamins.
 75. Pujolar, J. (1997). Masculinities in a multilingual setting. In S. Johnson and U. H. Meinhof (eds.), *Language and Masculinity*, pp. 86–106. Oxford: Blackwell.
 76. Pujolar, J. (2001). *Gender, Heteroglossia, and Power: A Sociolinguistic Study of Youth Culture*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
 77. Salisbury, R. E. (1962). Notes on bilingualism and linguistic change in New Guinea. *Anthropological Linguistics*, 4, 1–13.
 78. Schlieben-Lange, B. (1977). The language situation in Southern France.

- Linguistics, 19, 101–8.
79. Schlossman, S. (1983). Is there an American tradition of bilingual education? German in the public elementary schools, 1840–1919. *American Journal of Education*, 91, 139–86.
 80. Shehadeh, A. (1999). Gender differences and equal opportunities in the ESL classroom. *ELT Journal*, 53, 256–61.
 81. Solé, Y. (1978). Sociocultural and sociopsychological factors in differential language retentiveness by sex. *International Journal of the Sociology of Language*, 17, 29–44.
 82. Spedding, A. (1994). Open Castilian, closed Aymara? Bilingual women in the Yungas of La Paz (Bolivia). In P. Burton, K. K. Dyson, and S. Ardener (eds.), *Bilingual Women: Anthropological Approaches to Second-language Use*, pp. 30–43. Oxford and Providence, RI: Berg.
 83. Stevens, G. (1986). Sex differences in language shift in the United States. *Sociology and Social Research*, 71, 31–4.
 84. Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language Teaching*, 33, 203–23.
 85. Takahashi, K. (2001). An ethnographic study of the second language learning of Japanese ELICOS students in Australia. Unpublished manuscript, University of Sydney.
 86. Talbot, M. M. (1998). *Language and Gender: An Introduction*. Cambridge, UK: Polity.
 87. Tannen, D. (1986). *That's Not What I Meant! How Conversational Style Makes or Breaks Relationships*. New York: Ballantine Books.
 88. Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books.

ТРАНСКРИБУВАННЯ

Марія Тереза Тарелл та Мелісса Г. Мойєр

ВСТУП

Транскрибування – це важливий аспект, що застосовується під час аналізу білінгвальних і мультилінгвальних усних даних, але ним чомусь дуже часто нехтують і приймають за належне у дослідженнях з білінгвізму. У пропонованій праці акцентовано на ключових аспектах транскрибування паралельно зі шляхами опрацювання питань, що постають під час транскрибування мультилінгвальних даних. На жаль, немає єдиного, універсального, правильного методу розшифрування даних. Ідентифікація і транскрибування певних даних залежить від питань дослідження і гіпотез, сформульованих на початку проекту.

ВІД МОВЛЕННЯ ДО НАПИСАННЯ

Транскрибування – це процес подання усних даних через письмо. Він не є нейтральним. Письмо – це стандартизована форма мови, в якій поєднуються лексичні, фонетичні та синтаксичні норми. Такі аспекти, як акцент, паузи, зволікання, наголоси, погляди та паралінгвістичні явища – це лише додаткові елементи, які впливають на значення й структуру висловлювання. Інші риси, характерні для усного спілкування, як-от вираження делікатності, секретності або ворожнечі зазвичай не мають вербального вираження. Це ж стосується голосових жестів, які виражаються паралінгвістичними явищами, але можуть бути дуже вагомими.

Перед проведенням транскрибування, дослідник повинен мати чітке уявлення того, яка додаткова лінгвістична інформація йому знадобиться для цього. У випадку з білінгвальними даними або даними про засвоєння мови необхідно брати до уваги такі аспекти, як фонетична реалізація або частотність їх появи під час вивчення таких явищ, як-от запозичення або зміна мовного коду (Porlack & Meechan, 1995). Під час транскрибування дослідник має

врахувати усі лінгвістичні особливості цього процесу, щоб результати дослідження були достовірними й точними. Транскрибування – це перший крок на шляху до інтерпретації та аналізу. Як зазначає Робертс (Roberts 1997: 168), проблема, що стоїть перед дослідником, полягає в тому, щоб розшифровані записи були точними та зрозумілими. Рішення про те, що саме розшифровувати й скільки деталей включати, містить у собі інтерпретацію, яка може впливати на аналіз даних.

Вибір підходу, який застосовує дослідник під час транскрибування усних даних, є настільки ж важливим, як і кількість деталей деталі. Обидва аспекти залежать від вибору, який дослідник здійснює на етапах прийняття рішення і реалізації дослідження. Що стосується самого процесу транскрибування, одним з найпростіших підходів є звичайне розшифрування, тобто перевести усний текст у письмовий, не включаючи паузи та інші елементи, які трапляються в усному мовленні. Можуть бути представлені усі види лінгвістичної інформації: фонетична, морфологічна, синтаксична, семантична та дискурс щодо структури.

У цьому випадку транскрибування мультилінгвальних даних містить мотивований підхід до плюрилінгвального спілкування тому, що транскрибування вимагає визначення (1) мов, які беруть участь у процесі інтеракції, (2) типів явищ, що є результатом процесу мовної інтеракції (запозичення, калькування) та (3) структурні та функційні контексти, де ці явища мають місце.

Білінгвальне мовлення зазвичай відображає мовну, соціолінгвістичну та стилістичну компетенції мовця. Можна також ідентифікувати й транскрибувати додаткову інформацію (діалект, соціолект тощо). Типова проблема, що постає у процесі першого транскрибування, полягає в тому, щоб перетворити усне мовлення в стандартну писемну форму мови. Важливо пам'ятати, що процес усного мовлення якісно відрізняється від писемного. Структура висловлювання часто не співпадає зі структурованими реченнями письма. Люди не закінчують фразу, яку вони почали говорити та перефразо-

вують її. Транскрибування містить різні структурні елементи. Паузи, інтонації й паралінгвістичні фактори зазвичай є ключовими критеріями для розуміння того, де закінчується одне висловлювання й починається інше. У тих випадках, де транскрибування білінгвального / мультилінгвального мовлення містить дві близькі мови зі спорідненою або ідентичною орфографією, фонетична реалізація може бути єдиним шляхом щодо визначення того, до якої мови належить певний знак. Дослідники часто обирають свій власний шлях транскрибування даних, але є переваги використання системи, що сумісна з програмами аналізу даних, що дозволяють дізнатися про статистику й кореляцію, а також сприяють вибору системи транскрибування, яка уможливорює комп'ютеризовані порівняння з іншими наборами даних.

Висновки до параграфа

- Стандартизоване письмо не є метою репрезентації мовлення.
- Транскрибування – це перший крок на шляху до інтерпретації та аналізу.
- Транскрибування білінгвальних даних вимагає визначення (1) мов, що взаємодіють, (2) типу білінгвальних явищ, (3) структурованого контексту, (4) функційного або контекстуального значення.

ТРАНСКРИБУВАННЯ: ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ

Дослідники, які займалися транскрибуванням знають, що це інтенсивна робота, що потребує багато часу. Для того, щоб оптимізувати цей процес і відповідати усім вимогам якості, науковцям потрібно враховувати ті аспекти транскрибування, що часто беруться за належне, як-от потрібне обладнання, фізичне оточення або контекст, процедура та відповідний обсяг часу.

Зазвичай білінгвальні дані можна отримати під час природньої інтеракції, тобто в спонтанних ситуаціях, що мають декілька мовців одночасно, коли неможливо просити учасників прийти до лабораторії та переконатися, що запис відповідає технічним стандартам, який оптимізуватиме процес транскрибування. Тож цифрове транскрибування починається з використання цифро-

вих рекордерів, що є зазвичай легкими у використанні та значно технологічно більш розвинутими, ніж аналогові. Немає цілком автоматизованої системи транскрибування і застосування білінгвальних даних, тому для аналізу білінгвальних даних необхідно застосовувати писемний текст, який транскрибується за допомогою традиційного методу. Найкращим обладнанням для транскрибування є таке, що уможливорює повільне відтворення аудіо та відео даних.

Перед початком транскрибування необхідно вирішити, у якій формі воно проводитиметься. Іншими словами, інформація, яку треба розшифрувати з аудіо або відео носія, має бути організована розбірливо і зрозуміло, щоб мати можливість легко знайти потрібну інформацію. Усі транскрибування мають починатися заголовком, що містить інформацію про учасників і лінгвістичну ситуацію, а також додаткові елементи, наведені в таблиці 1.

Учасники	Стать
	Вік
	Рівень освіти
	Місце роботи
Ситуація	
Задіяні мови. Мови, що використовуються	
Нотатки	
Дата запису	
Дослідники	
Дата транскрибування	
Розшифрувальники	

Таблиця 1. Інформація, що обов'язково використовується під час транскрибування

Висновки до параграфа

- Обладнання, необхідне для транскрибування, – це цифровий рекордер, машина, що транскрибує, програмове обладнання.
- Якість запису, зберігання та оцінка матеріалу є найвищою, якщо він оцифрований.
- Фізичний стан і час запису також дуже важливі.
- Ключова інформація, що необхідна для називання файлів для транскрибування.

СИСТЕМА LIDES

Система LIDES розшифровується як Language Interaction Data Exchange System, вона забезпечує систему для транскрибування та кодування плюрилінгвального мовлення й надає інструменти для аналізу. Ця система адаптована від системи CHILDES (ChildLanguageDataExchangeSystem) і була створена для аналізу та обміну мовними даними, отриманими від дорослих і дітей (MacWhinney and Snow1990). Система LIDES розглядає специфічні питання, що постають під час транскрибування й аналізу плюрилінгвальних даних. Вагомим є те, що це перша спроба дослідників створити систему в галузі білінгвізму, де можна обмінюватися даними. Дотепер дослідники застосовували власні методи транскрибування з метою проведення досліджень з білінгвізму. Однак у сучасних дослідженнях білінгвізму порушуються такі питання, відповіді на які можуть бути отримані лише за умови проведення порівняння між даними та плюрилінгвальними мовними структурами. Метою цього параграфу є забезпечення огляду основних рис LIDES. Застосування системи LIDES дозволяє дослідникам, які вивчають білінгвальні та мультилінгвальні дані, використовувати *стандартний формат* для транскрибування й кодування плюрилінгвальних даних, що пропонує такі риси:

- транскрибування у форматі, що не залежить від текстового редактору. Формат LIDES для транскрибування і кодування даних є гнучким і дозволяє дослідникам відображати різні типи лінгвістичних фактів

і явищ, що мають місце у природніх білінгвальних оточеннях;

- методи транскрибування і кодування містять багато типів інформації, що допоможуть дослідникам досягти своїх аналітичних цілей. Це система, що містить «мотивований» підхід, який є доволі гнучким для того, щоб показати різні аналітичні точки зору;
- система транскрибування дозволяє дослідникам вибірково активізувати різні риси та параметри кодування, які можуть допомогти у розгляді питань на певних етапах дослідження.

Іншою перевагою системи CHILDES є її формалізована побудова. Одним із надбань став інтерфейс між форматами CHAT і XML. XML – це мова світового павутиння, що пропонує корисні інструменти для аналізу даних у мережі Інтернет. Це стандартний спосіб складання текстів (усних і писемних), який не залежить від текстового редактора та комп'ютерної системи. Ще одним надбанням стало поєднання оригінальних оцифрованих аудіо та відеозаписів з транскрибованими файлами. Це поєднання може виконуватися тоді ж, коли дослідник транскрибує, що дає нові можливості для аналізу процесу усного мовлення і повторного аналізу транскрибування. Було розроблено комп'ютерну програму Praat, що уможлиблює аналіз, синтез і маніпуляції з мовленням (Paul Boersma and David Weenik 2001). Ця програма особливо корисна для об'єднання коротких аудіофайлів у один великий файл. Проект CHILDES розроблює підтримку CLAN для цієї програми.

Очевидно, що не все можна транскрибувати під час перекладу усного мовлення на писемне. Рішення щодо того, що транскрибувати, як провести справжнє транскрибування і як зберігати результати транскрибування залежить від цілей дослідження, що поставлені, й яке містить обробку білінгвальних даних.

Причина, чому систему LIDES рекомендують для обробки білінгвальних даних полягає в тому, що вона дозволяє максимально використовувати її можливості, тому що вона містить усю інформацію, що потрібна для аналізу даних, і надає дослідникам можливість розглядати дані з різних точок зору.

Під час використання системи LIDES корисно визначитися (1) зі *способом транскрибування*, тому що під час транскрибування білінгвальних даних треба адаптувати й формувати текст за правилами усного мовлення, (2) зі *способом маркування*, тобто маркерами, що дозволяють визначити мови, залучені до процесу мовлення, виявити мовні явища, що його супроводжують, і встановити лінгвістичні риси, замість того, щоб кодувати їх за різними лініями, і (3) зі *способом кодування*, тобто визначенням кодів, що прямо пов'язані з завданнями та гіпотезами дослідження.

Для того, щоб транскрибувати за допомогою системи LIDES, рекомендують застосовувати правила транскрибування і кодування CHAT. Система CHAT є дуже гнучкою і дозволяє дослідникам відображати різні явища, що відбуваються у процесі природного спілкування. Система CHAT також дозволяє дослідникові додавати будь-яку систему кодування за умови, що вона є належною. Дані CHAT мають відповідати певним вимогам, що подані в посібнику LIDESC oding Manual. Інструменти CLAN застосовуються для транскрибування у форматі CHAT, вони дають багато можливостей для автоматичного аналізу, хоч вони не можуть бути заміною зусиль дослідника аналізувати та інтерпретувати дані.

Для того, щоб визначити помилки порівняти файли, створені в приписі, система CHILDES дає особливу програму CHECK, що двічі перевіряє файли; у першому перегляді вона перевіряє наявність помилок з урахуванням загальних вимог, а у другому – правильність символів і кодів транскрибування. Ці файли перевіряють синтаксис і структуру даних.

Всі транскрибовані бази даних у системі LIDES мають містити файл *readme*, де зберігається загальна інформація про набори даних й інформація про дослідників, спільноту, години запису, години транскрибування, особливі параметри транскрибування й кодування, типи взаємодії, опис явищ мовної взаємодії, інструменти та найновіші зміни (*LIDES Coding Manual*: 162).

Висновки до параграфа

- Система LIDES дає можливості для транскрибування білінгвальних даних.
- До цього процесу залучені інструменти системи CHILDES з метою аналізу мови (системи CHAT iCLAN).
- Транскрибування і кодування демонструються основними та залежними параметрами.
- Програма CHECK виявляє помилки в транскрибованих файлах.
- Система LIDES потребує додаткових файлів.

ОРГАНІЗАЦІЯ, СТРУКТУРА ТА АНАЛІТИЧНІ ЕЛЕМЕНТИ ТРАНСКРИБУВАННЯ

Формат транскрибування CHAT створений навколо базових лінгвістичних елементів, як-от морфеми, слова та висловлювання, але дослідники виділяють також інші елементи.

Морфеми

Через те, що існують певні репрезентативні елементи, що залучені до процесу транскрибування морфем і слів, далі розглянемо ті питання, що виникають під час сегментації цих елементів. Перше питання полягає в тому, як передавати елементи, менші за слова, тобто морфеми, під час транскрибування. Реальна репрезентація морфем при транскрибуванні краще спостерігати, маркуючи мову в той же час зміст речення. Морфемна репрезентація префіксів проілюстрована прикладом:

(1) Mandinka/English: Haust and Ditmar (1998: 88), adapted to CHAT

@Languages: Mandinka (1), English (2)

*S09: i@1 ka@1 i#@1 rectify@2 .

%glo: they usually you- rectify

%tra: they usually rectify you

(LIDES Coding Manual: 170)

Висловлювання

У системі CHAT мовлення розбито на висловлювання. Не можна чітко визначити, де починається або закінчується висловлювання. Дослідник може запропонувати критерії, що застосовуватимуться для визначення такого елемента з урахуванням усіх необхідних даних. Найприродніший шлях визначення висловлювання пов'язаний з тональністю, але багато хто з дослідників віддає перевагу синтаксичним критеріям. Способом визначення і транскрибування висловлювання є INTROS (INformant's TRanscripti On String). Висловлювання визначаються як елементи, що можуть складатися з окремих слів, фраз або складених одиниць, які можуть не співпадати з реченням. INTROS подає висловлювання як базовий елемент транскрибування, щоб репрезентувати мовленнєві дані в більш доступній для подальшого аналізу формі. Нижче подано ілюстрацію елемента INTROS, що містить складене речення.

(2) Catalan/Spanish: Pujadas, Pujol Berché, and Turell (1988–92), adapted to CHAT

*INF: diu@1 no@2 lo@2 conociamos@2 esto@2 .

%tra: she says: we didn't know you're up to this

(LIDES Coding Manual: 174–5)

Як було зазначено вище, вибір того або того елемента транскрибування залежить від потреб дослідження, що залучені до процесу аналізу білінгвальних даних. Елементи, які зазвичай вважаються елементами транскрибування – це морфема, слово, висловлювання, хоч часто можна ідентифікувати та сегментувати тональні елементи. Програми CLAN не можуть здійснити аналіз даних, транскрибованих у системі CHAT, але необхідно знайти рішення, тому що дослідження процесу мовного спілкування може брати черговість елементів за предмет аналізу, наприклад:

(3) Catalan/Spanish/English: Turell and Forcadell (1992), adapted to CHAT

@Begin

@Filename: prgaed6.asa

@Participants: BRO Brown Adult, SMI Smith Adult, FER Ferrer Adult

@Languages: Catalan (1), Spanish (2), English (3)

@Date: 30/06/92

@Date of coding: 14/05/95

@Coder: Turell, Forcadell

*SMI: England@3 is@3 very@3 simple@3

*BRO: mechanisms@3 # a@3 sort@3 of@3 # discourse@3 #

not@3 at@3 the@3 technological@3 level@3 ## that@3

's@3 one@3 problem@3 !

*SMI: like@3 the@3 fenomenos@2 tormentosos@2 [“] #

what@3 have@3 you@3 instead@3 of@3 a@3

tormenta@2 ## fenomenos@2 tormentosos@2 y@2

viento@2 con@2 componente@2 norte@2 [”] or@3

something@3

*BRO: and@3 just@3 call@3 it@3 north@3 wind@3

*SMI: north@3 wind@3

@End

Черговість

Інший шлях – розбити висловлювання із використанням GEM префікса @ G і порядкового номера, щоб показати початок і кінець висловлювання; тоді програма GEM у програмах CLAN має бути запущена перед іншими програмами і зможе проаналізувати частину транскрибування з префіксом GEM.

Зразком такого транскрибування є:

(4) Catalan/Spanish/English: Turell and Forcadell (1992), adapted to CHAT

@Begin

@Filename: prgaed6.asa

@Participants: BRO Brown Adult, SMI Smith Adult, FER Ferrer Adult

@Languages: Catalan (1), Spanish (2), English (3)

@Date: 30/06/92
 @Date of coding: 14/05/95
 @Coder: Turell, Forcadell
 *SMI: England@3 is@3 very@3 simple@3 .
 @G: 001
 *BRO: mechanisms@3 # a@3 sort@3 of@3 # discourse@3 .
 *BRO: not@3 at@3 the@3 technological@3 level@3 .
 *BRO: that@3 's@3 one@3 problem@3 !
 @G: 002
 *SMI: like@3 the@3 fenomenos@2 tormentosos@2 .
 *SMI: [" what@3 have@3 you@3 instead@3 of@3 a@3 tormenta@2 ## fenomenos@2 tormentosos@2 y@2 viento@2 con@2 componente@2 norte@2 ["] or@3 something@3.
 @G: 003
 *BRO: and@3 just@3 call@3 it@3 north@3 wind@3 .
 @G: 004
 *SMI: north@3 wind@3 .
 @G: 005
 @End

Система кодування може стати у нагоді, якщо дослідник має на меті визначити черговість реплік, що містять певні явища, які він хоче проаналізувати.

Застосування способу інтерпретації

Спосіб % glo забезпечує послівну інтерпретацію основного тексту. Транскрибувальники білінгвальних даних повинні пам'ятати, що не завжди може бути пряма відповідність між кількістю елементів транскрибованого тексту і текстом, що застосовується у способі % glo, уточнивши, що у цьому випадку такою мовою є англійська мова. Відсутність відповідного елемента може містити два типи контексту. Одним з контекстів є такий, де

одне слово у мові транскрибованого тексту відповідає двом словам іншої мови; інший контекст містить зворотну ситуацію.

Прикладом такої ситуації є іспанське скорочення *al*, яке відповідає англійському *to the*, що проілюстровано таким прикладом (5); відповідність виражається ‘to_the.’

(5) Spanish/English: Moyer (1992: 307)

@Languages: Spanish (1), English (2)

*TEA: porque@1 como@1 no@1 les@1 cuesta@1 nada@1 tampoco@1 al@1 employer@2 .

%glo: because as not them cost nothing neither to_the employer

%tra: because it doesn't cost them anything, nor the employer

(LIDES Coding Manual: 159)

Інфінітиви, виражені одним словом у деяких мовах, виражаються таким чином to_inf, як у прикладі (6):

(6) Catalan/Spanish: Pujadas, Pujol Berché, and Turell (1988–92), adapted to CHAT

*INF: hacemos@2 cosas@2 yo@2 ## estoy@2 en@2 un@2 grupo@2 # para@2 hacer@2 cosas@2 del@2 pueblo@2 .

%trn: 852

%glo: we_do things I am in a group for **to_do** matters of_the village

%tra: we do things I'm in a group to take care of village matters

Зменшувальні іменники виражені за допомогою прикметника_іменника, як проілюстровано у наступному прикладі (7):

(7) Catalan/Spanish: Pujadas, Pujol Berché, and Turell (1988–92), adapted to CHAT

*INF: vull@1 dir@1 teniem@1 un@1 **banquet@1** .

%trn: 134

%glo: I_want to_say we_had a **little_bench**

Що стосується синтаксичних функцій, то підмет висловлювання не

яскраво виражається % glo, коли дієслово відповідає певній особі, як у прикладі (8):

(8) Catalan/Spanish: Pujadas, Pujol Berché, and Turell (1988–92), adapted to CHAT

*INF: que@1 no@1 **soc@1** tan@1 jove@1 com@1 això@1 .

%trn: 109

%glo: that not **am** so young as this

Однак воно марковано в усіх інших випадках, тобто коли форма дієслова у мові % glo не відповідає особі, як у прикладі (9):

(9) Catalan/Spanish: Pujadas, Pujol Berché, and Turell (1988–92), adapted to CHAT

*INF: mhm@1 home@1 com@1 **vols@1** dir@1 .

%trn: 138

%glo: mhm man how **you_want** to_say

Система % glo не містить англійського прийменника ‘to’ для вираження об’єктів, що ілюструє наступний приклад (10):

(10) Catalan/Spanish: Pujadas, Pujol Berché, and Turell (1988–92), adapted to CHAT

*INF: ahora@2 **le@2** hablo@2 en@2 catalan@2 ## ahora@2 .

%trn: 100

%glo: now **her** I_speak in Catalan now

Крім того, коли одне слово у транскрибованій мові відповідає двом словам в інтерпретованій мові використовуються знак ‘/’ для вираження відповідності, як у наступному прикладі:

(11) Spanish/English: Moyer (1992)

*ELI: ahora@2 verás@2 .

%glo: now will-see

(LIDES Coding Manual: 159)

Висновки до параграфа

- Правила для кодування морфем.
- Транскрибування висловлювань у системі CHAT.
- Вираження черговості реплік за допомогою @GEM.
- Питання транскрибування шляхом % glo.

ВИБІР МАРКУВАННЯ

Транскрибування також містить маркування та кодування, хоч відмінність між ними не завжди чітка. Маркування і кодування білінгвального тексту можуть входити до основної або залежної частини. Зазвичай в основній частині можна знайти (1) маркери мови та явища мовної взаємодії й (2) символи фізичної репродукції мовлення. Маркування і кодування транскрибованого тексту можна також здійснювати способами, що містять мікролінгвістичний аналіз цих явищ мовної взаємодії.

Мовне маркування містить застосування маркера @ після кожного слова або морфеми, що супроводжуються цифрами, обраними для позначення мов транскрибованого білінгвального тексту. Цей мовний маркер може використовуватися з більшою кількістю цифр для змішаних слів. Однак цей спосіб може бути більш проблематичним для мовних пар, що містять аглютинативні та неаглютинативні мови, вимагаючи особливої системи кодування LIDES, яка має бути розроблена для цієї мети. Цей мовний маркер можна застосовувати для кодування запозичених слів, калькування й усіх інших явищ мовної взаємодії замість деяких інших способів, що описані нижче. Це залежатиме від цілей дослідження та самого дослідника.

Маркер мовної взаємодії

Деякі набори білінгвальних даних не дозволяють враховувати комплекси явищ мовної взаємодії, тому що це явище містить елемент, більший за слово.

(13) Sardinian/Italian: Rindler-Schjerve (1998: 243), adapted to CHAT
@Languages: Sardinian (1), Italian (2), syntactic calque of Italian in

Sardinian (3)

*GUI: ca@1 sa@1 veridade@1 happo@1 accontentadu@3 su@3
cliente@3 .

%glo: because the truth I_have satisfied the client

%tra: the truth is I satisfied the customer

%com: Italian: accontentato il cliente; “satisfied the client”;

Sardinian: accontentadu a su cliente, “satisfied ‘to’ the client.”

(*LIDES Coding Manual*: 181)

У прикладі (13) неможливо встановити, чи є елемент *accontentadu@3 su@3 cliente@3* трьома послідовними синтаксичними кальками, або ж однією синтаксичною калькою, що складається з трьох слів, якщо тільки не вважати % com залежним елементом. Для вирішення цієї проблеми дослідникам пропонують застосовувати код Language Interaction Code (*LIDES Coding Manual*: 181), який дозволяє маркування тексту за допомогою двох символів: (1) дужки <> для визначення низки явищ, коли досліджуване явище містить більше, ніж одне слово, і (2) квадратні дужки [], які містять символ \$ разом з кодом, який уточнює тип явища та йде після тексту в трикутних дужках: <текст>. Визначають чотири основні явища мовної взаємодії: *зміна коду*, що кодується за допомогою символу *c*; *запозичення* = *z*; *синтаксичне калькування* = *y*; *семантичне калькування* = *e*. Ці коди мають бути визначені у документі *readme*.

Інші цікаві шляхи маркування і кодування, що входять до складу системи СНАТ, а пізніше адаптовані до системи LIDES, пов’язані з компетентністю дослідника щодо ідентифікації та репрезентації орфографічних символів, що стосуються обізнаності мовця у (1) повтореннях висловлювань; (2) взаємодії мовця і слухача; (3) необхідності вимірювати довжину пауз.

Висновки до параграфа

- Критерії маркування основного або залежного висловлювання.
- Кодування більш об'ємних явищ.
- Невідповідність між основними та залежними репліками.

КОДУВАННЯ

Для того, щоб зробити транскрибований текст природнім і читабельним, основні репліки мають бути якомога простішими. Іншою перевагою кодування є те, що воно робить транскрибований текст спрощеним для читача.

З метою порівняння закодовану інформацію треба зберігати окремо. Дослідники можуть вирішити, які аналітичні процедури застосовувати з огляду на природу їхнього аналізу.

Залежні від слів рівні

Застосування рівня % glo дозволяє дослідникам показати зв'язок між цим рівнем і основним рівнем. Приклад (18) ілюструє морфологічне кодування на залежному рівні:

(18) Wolof/French: Poplack and Meechan (1995: 215), adapted to CHAT

@Languages: Wolof (1), French (2)

*S02: fexeel@1 ba@1 nekk@1 ci| tête@2 de@2 liste@2 bi@1 rek@1 .

%mor: V|try&IMP CONJ|until V|be&INF PREP|at N|headPREP|of N|list
DET|the&DEF ADV|only

%tra: Try to be only at the head of the list

(LIDES Coding Manual: 184)

Висновки до параграфа

- Кодування залежної від слів інформації.
- Кодування залежної від висловлювання інформації.
- Кодування інтонації і фонетичних рис.

ВИСНОВКИ: НАДІЙНІСТЬ І ТРАНСКРИБУВАННЯ

Для того, щоб зробити транскрибування бі-/мультилінгвальних текстів надійним, дослідники, які займаються транскрибуванням, повинні мати достатній рівень знання мов. Також дуже важливо, щоб дослідники були чітко поінформовані щодо правил транскрибування з тією метою, щоб транскрибовані тексти були більш точними.

Логічність транскрибування білінгвальних даних можна виміряти за допомогою статистичних процедур, але обов'язковою умовою є те, щоб варіативність застосовуваних методів транскрибування була мінімальною. Як уже було зазначено, чітке формулювання параметрів транскрибування допомагає знизити варіативність, але індивідуальні чинники, як-от особистий рівень освіти або втомленість можуть мати негативний вплив на надійність транскрибування. Для збільшення рівня надійності та перевірки логічності транскрибування необхідно двічі перевірити транскрибований матеріал. Коли залучений лише один дослідник, тоді має бути ще один дослідник, який через деякий час має переглянути транскрибований текст. Коли залучений ще один дослідник, він має повторно транскрибувати за тими самими параметрами.

Кількість матеріалу, що необхідно транскрибувати вдруге залежить від загальної кількості доступних даних. Також є різні методи досягнення відповідності між двома транскрибованими текстами за допомогою низки способів, як-от сегментація, маркування та кодування (Rietveld & van Hout, 1993). Відповідність у 12% вважається достатньою, хоч ідеальною є відповідність у 95-100%. Якщо ця цифра нижча, необхідно проаналізувати джерело помилок і визначити найкращий шлях їх усунення. Іноді рішенням є коригування параметрів транскрибування, а іноді ця проблема може бути пов'язана з конкретними аспектами (наприклад, кодування).

Ще один принцип, який необхідно враховувати під час транскрибування білінгвальних текстів на першому етапі – це відповідальність. У лінгвісти-

ці загалом і при мовному контакті зокрема важливо бути здатним визначити умови, за яких відбувається або не відбувається певне явище. Ізоляція появи нечітких явищ, у цьому випадку мовної взаємодії, часто є викликом для квалітативного і квантитативного аналізу усних білінгвальних даних, а також для дослідника, який не знайшов способу автоматизованого дослідження мови та мовної поведінки.

Бібліографічні посилання

1. Boersma, P. and D. Weenik (2001) Praat: A System for Doing Phonetics by Computer. www.praat.org.
2. Gardner-Chloros, P., M. Sebba, and M. Moyer (2007) The LIDES Corpus. In J. C. Beal, K. P. Corrigan and H. Moisl (eds.), *Models and Methods in the Handling of Unconventional Digital Corpora*. Vol. 1: Synchronic Corpora. London: Palgrave, pp. 91–121.
3. MacWhinney, B. and C. E. Snow (1990) The Child Language Data Exchange System: An update. *Journal of Child Language*, 17, 457–72.
4. Poplack, S. and M. Meechan (1995) Patterns of language mixture: Nominal structure in Wolof-French and Fongbe-French bilingual discourse. In L. Milroy and P. Muysken (eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Codeswitching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 199–232.
5. Rietveld, T. and R. van Hout (1993) *Statistical Techniques for the Study of Language and Language Behaviour*. London: Mouton de Gruyter.
6. Roberts, C. (1997) The politics of transcription. *Tesol Quarterly*, 31(1), 167–71.

КІЛЬКІСНИЙ АНАЛІЗ І СТАТИСТИКА

Наташа Токовіц і Тесса Уоррен

ВСТУП

Різноманітність питань щодо білінгвізму та методів його вивчення є сьогодні надзвичайно актуальними, і все більше дисциплін займаються дослідженням цієї теми. Тому питання щодо білінгвізму розглядаються з різних точок зору. Пропонована праця має на меті подати широкий огляд питань щодо природи білінгвізму, які досліджуються у кількісному аналізі та статистиці. Цей список буде не занадто довгим, а таким, що зможе продемонструвати різноманітність питань щодо білінгвізму, до вивчення яких застосовуються методи кількісного аналізу та статистики.

Дослідники, які хочуть зрозуміти наслідки та основи білінгвізму зустрічаються з кількома проблемами. Однією з вагомих є варіативність лінгвістичної поведінки та інших явищ. Багато чинників впливають на лінгвістичну поведінку, що містять навички читання, мотивацію, соціальний статус і соціальну ситуацію. Білінгви різняться за всіма цими параметрами, а також відрізняються історією вивчення мови та культурною історією. Відмінності між білінгвальними групами та мовними парами можуть також полягати у відмінності поведінки. Хоч ця варіативність може бути темою дослідження (наприклад, деякі дослідження фокусуються на індивідуальних відмінностях), також складно виявити справжні відмінні й спільні риси між білінгвами.

Для того, щоб справлятися з цими проблемами дослідники мають вивчати вплив різних чинників на процес мовного спілкування або поведінку, а потім застосовувати статистику для визначення того, чи можуть ці знахідки розповсюджуватися на окремих особистостях (наприклад, ранніх або пізніх білінгвів) та/або лінгвістичних елементів (наприклад, слова або речення). У пропонованому дослідженні розглянемо деякі переваги застосування статистичного підходу й подамо огляд статистичних інструментів, які є

особливо релевантними для білінгвального дослідження. Спочатку зосередимо увагу на формальному експериментальному підході й протиставимо його з корпусним аналізом. Використовувати будемо реальні дані, зібрані у білінгвів, щоб протестувати статистичні методи. Крім того, залучимо релевантні приклади з літератури.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ПІДХІД

Розробка експериментів

Перш ніж розробити експеримент, дослідники визначають питання і вивчають якомога більше про попередні дослідження, пов'язані з цим аспектом. Огляд літератури є надзвичайно важливим у розробці питань, які стосуються дослідження, а також для вибору відповідного методу роботи. У параграфі 5 проаналізуємо деякі недоліки, пов'язані з вибором принагідного питання для дослідження. Щойно питання визначено, фахівці розробляють гіпотези про те, яким чином певна дія впливатиме на поведінку, роблять припущення щодо можливих даних. Одним зі шляхів перевірки таких припущень є розробка «Експеримент». Формальні експерименти – єдиний метод дослідження, що дозволяє науковцю дійти обґрунтованих висновків. Отже, хоч формальне експериментування має певні обмеження, йому надається перевага щодо інших методів дослідження. Першим кроком є визначення змінних, які досліджуватимуться.

Типи змінних

Змінна – це будь-який параметр, який може змінюватися, наприклад, кількість років вивчення другої мови (мови M2) або рідної мови. Змінні різняться за своїми типами. Деякі є *тривалими*, тобто їхні показники змінюються із часом, як-от кількість років вивчення мови M2. Інші є *категорійними*, тобто їхні параметри становлять різні категорії, як-от рідна мова або частина мови. Типи змінних, які вивчаються, визначають статистичні інструменти, які потрібно використовувати для аналізу даних.

Описова статистика

Існує декілька статистичних методів, які можна застосовувати для проведення вимірів певних кількісних показників у мовців. Загальноприйнятими показниками в описовій статистиці є *середнє значення*, або середній показник серед учасників, та *медіанне значення*, тобто середній бал групи. *Стандартне відхилення* демонструє, наскільки кожний бал відхиляється від середнього значення, а *амплітуда* виявляє спектр величин, що досліджувалися (від мінімального до максимального показника). Зазвичай ці величини порівнюються за різних умов експерименту для визначення ефекту, який певна маніпуляція спричинила на мовну діяльність, але треба враховувати варіативність (наприклад, стандартне відхилення) під час визначення справжньої причини отриманих відмінностей (чи вони спричинені маніпуляцією або ж є випадковими).

Коефіцієнт кореляції

Додатковим статистичним параметром є коефіцієнт кореляції, який відображає зв'язок між двома змінними. Спектр величин коефіцієнта кореляції – від -1 до 1; коефіцієнт кореляції, що дорівнює 0 вказує на відсутність зв'язку, а коефіцієнти з більшими *абсолютними величинами* (цифровими величинами, незважаючи на знак *плюс* або *мінус*) відображають міцніший зв'язок. Інакше кажучи, коефіцієнти з абсолютними величинами більше 0.70 відображають міцніший зв'язок, показники між 0.30 та 0.70 відображають помірний зв'язок, а показники нижчі за 0.30 відображають слабкий зв'язок; однак лише завдяки таблиці, що враховує певну кількість спостережень, на яких базується кореляція, можна встановити, чи є певний коефіцієнт кореляції *статистично вагомим*, тобто не випадковим. *Знак* (позитивний або негативний) коефіцієнта кореляції вказує напрям зв'язку; позитивний коефіцієнт кореляції вказує на те, що, якщо показник збільшується в одному параметрі, він також збільшується й в іншому; якщо зменшується в якомусь параметрі, то зменшується й в іншому. Негативний коефіцієнт кореляції навпаки вказує,

що, якщо показник зменшується в одному параметрі, то в іншому він збільшується.

У дослідженні, на якому ґрунтується подана праця, учасникам було запропоновано називати малюнки їхньою мовою M2, слова, що перекладено з їхньої першої мови (мова M1) на другу мову (мова M2) та навпаки, а також взяти участь в опитуванні щодо їхньої мовної історії (Tokowicz, 1997). У дослідженні взяли участь 38 білінгвів (англійська/іспанська мови та іспанська/англійська мови). Вони мали перекласти окремі слова, що з'являлися на моніторі комп'ютера, якнайгучніше, голосно якнайскоріше швидко і якнайточніше точно. *Точність* була параметром окремого завдання на визначення рівня володіння мовою, яке полягало в називанні малюнків мовою M2. Під час опитування щодо своєї мовної історії кожний учасник мав вказати, як довго він вивчав мову M2. Ми проаналізували зв'язок між кількістю років вивчення мови M2 і рівнем володіння мовою M2 та отримали показник кореляції 0.50, що є статистично вагомим позитивним зв'язком і засвідчує той факт, що зі збільшенням кількості років вивчення мови M2 збільшується рівень володіння нею. Варто зазначити, що дослідження, у яких застосовується кореляційний підхід, можуть описати лише зв'язок між змінними, але у них не можна встановити причиново-наслідковий зв'язок. З цієї причини дослідники зазвичай вдаються до формального експериментування поряд з або замість кореляційного підходу.

Ідентифікація змінних

У формальних експериментах дослідники маніпулюють змінними для того, щоб встановити їхній вплив на отримані дані. *Незалежні змінні* – це ті, які змінюватимуться певним чином під час експерименту. *Змінні учасника* – це ті, які також будуть змінюватися, але залежно від учасників. *Залежні змінні* – це ті змінні, які вимірюватимуться під час експерименту. У формальному експерименті незалежні змінні та змінні учасника часто називають *чинниками*. Для категорійних змінних можна визначити *рівень* кож-

ної змінної.

Наприклад, у вищезгаданому дослідженні було проаналізовано, наскільки чітко білінгви з різним рівнем володіння мовою M2 перекладали слова з мови M1 мовою M2. Отже, рівень володіння мовою M2 був змінною учасника та мав два параметри: менший або більший. У цьому прикладі ми вважаємо, що наш рівень володіння мовою ідентифікував дві різні групи представників (рівень вище і рівень нижче). Однак, якщо б у нас не вийшло ідентифікувати ці дві групи представників, використовуючи наш параметр, ми б не вважали його чинником з двома певними рівнями; замість цього застосували б тривалу змінну, яка варіюється протягом певного часу.

Нашою незалежною змінною був *статус спорідненості*, що уособлює рівень спорідненості форм оригінальної і одиниці, яку переклали: лексична форма, написання і звучання. Наприклад, в англо-іспанському перекладі пара *color-color* вважатиметься спорідненою, тому що в них однакова семантична форма і форми написання й звучання. На відміну від цього англо-іспанська пара слів *bed-cama* не вважатиметься спорідненою, тому що в них спільне значення, а форми написання і звучання різні. Питаннями, поставленими в експерименті, були: (1) чи точніше перекладаються споріднені слова порівняно до неспоріднених («перевага спорідненості») та (2) чи змінюються показники переваги спорідненості зі зростанням рівня володіння мовою M2.

Ці питання і моделі білінгвальної мовної обробки дозволили нам зробити певні припущення (De Groot, 1992; Kroll & Stewart, 1994). Вірогідно споріднені слова перекладаються точніше, ніж неспоріднені; білінгви з вищим рівнем володіння мовою перекладають слова точніше, ніж білінгви з нижчим рівнем володіння мовою; статус спорідненості має більший вплив на мовну діяльність білінгвів з нижчим рівнем володіння мовою.

Факторні експерименти досліджують всі можливі комбінації кожного рівня незалежної змінної. В нашому дослідженні учасники з вищим і нижчим рівнями володіння мовою перекладали споріднені та неспоріднені одиниці.

Важливо враховувати, що будь-який набір змінних можна аналізувати

із застосуванням різних парадигм. Щоб проілюструвати це і визначити, як споріднені одиниці обробляються білінгвами, можна провести експеримент із застосуванням перекладацької парадигми.

Зазвичай поєднання кількох парадигм є ідеальним рішенням, оскільки воно може допомогти отримати повний малюнок процесу мовної обробки. Класичний приклад важливості такого поєднання походить з літератури, де йдеться про репрезентацію білінгвальної пам'яті, де експерименти концентруються на завданнях лексичного рівня і припускають, що дві мови білінгва окремо містяться в пам'яті (Gerard & Scarborough, 1989), а дослідження, чия увага була зосереджена на завданнях семантичного рівня, припускають, що дві мови білінгва містяться в одному «сховищі» пам'яті (Chen & Ng, 1989). Без поєднання результатів, отриманих у різних підходах, неможливо мати повне розуміння того, як саме дві мови представлені у пам'яті білінгва.

Висновки до параграфа

- Лише формальні експерименти дозволяють дослідникові дійти причиново-наслідкових висновків.
- Коефіцієнт кореляції відображає зв'язок між двома змінними. Кореляційний підхід може описати зв'язок між змінними, але не може встановити причиново-наслідковий зв'язок.
- *Факторні експерименти* досліджують усі можливі комбінації кожного рівня кожної незалежної змінної.
- Поєднання кількох парадигм може надати вичерпне уявлення про процес мовної обробки.

Статистичні інструменти

Дослідники застосовують статистичні інструменти, щоб переконатися, чим саме спричинені відмінності між певними параметрами: незалежними змінними або ж випадковістю. Експеримент треба сприймати як спробу отримати дані від усіх можливих учасників і параметри, які дослідник має

намір узагальнювати. Якщо ця дія дійсно впливає на поведінку, вона дещо змінить явища, за якими спостерігають. Наприклад, *показники точності* можуть відрізнятися у білінгвів із кращим рівнем володіння мовою і білінгвів з нижчим рівнем володіння мовою. Це означатиме, що середні показники точності відрізнятимуться у цих групах. Однак можливо знайти відмінності між середніми й загальними показниками. Уявімо, наприклад, що ступінь спорідненості не має жодного впливу на обробку мови у білінгвів з кращим і гіршим рівнями володіння мовою. У будь-якому експерименті білінгви з вищим рівнем володіння мовою демонструватимуть кращу точність перекладу споріднених слів, ніж неспоріднених, навіть якщо рівень складності цих слів буде однаковим. Це можна пояснити тим, що під час збирання даних дослідники невпорядковано складають дві групи матеріалу для експерименту, і може статися так, що випадково до самого експерименту увійде більше елементів з якоїсь однієї групи. Одним зі шляхів мінімізації цього ризику є складання якомога більшого матеріалу, і залучення до експерименту значної кількості учасників і елементів.

Статистичні тести відображають рівень вірогідності того, що два елементи будуть відібрані з однієї групи матеріалу. Параметром за замовчуванням (*основною гіпотезою*) є те, що елементи використано з однієї групи. Це вказує на те, що різні рівні експериментального фактору не впливають на отримані дані. Дослідників критикують за відмову від основної гіпотези або за висновок про те, що їхні дії не впливали на отримані дані, якщо статистичний тест вказує на низьку вірогідність того, що елементи походять з однієї групи.

Існують два типи помилок, пов'язаних із відмовою від основної гіпотези. *Помилка I типу* – це вірогідність правильності основної гіпотези, але дослідник від неї відмовляється, помиляючись у тому, що існує відмінність у засобах. На відміну від цього, *помилка II типу* – це вірогідність помилковості основної гіпотези, але дослідник її приймає, неправильно констатуючи, що немає відмінностей між засобами. Помилка I типу пов'язана з *рівнем ва-*

гомості й робить її сам експериментатор.

У випадку, коли порівнюють лише два параметри, можна провести т-тест. Два показники можуть походити від двох параметрів однієї групи учасників (які базуються на двох умовах експерименту), параметрів, які базуються на двох різних групах представників (які базуються на змінній учасника), або одному параметрі, який порівнюється з іншим. Хоч дослідник може виявити бажання порівняти кілька пар показників, недоцільно проводити численні т-тести для порівняння кількох параметрів, отриманих в одному експерименті, тому що кожний т-тест несе вірогідність того, що буде зроблено помилку I типу.

Через те, що обмеження кількості параметрів, які можна порівнювати, застосовуючи т-статистику, найбільш вживаним методом є *аналіз варіативності* (ANOVA), який не має цього обмеження. Цей підхід дозволяє досліднику аналізувати вплив категорійних змінних (як ступінь спорідненості) на отримані дані. Коли категорійна змінна впливає на залежний параметр, незважаючи на вплив будь-якої іншої змінної, то це вважають *основним впливом*. Коли застосовується метод ANOVA, отримана статистика – F-статистика – застосовується для визначення статистичної вагомості впливу.

Для ілюстрації вищесказаного в експерименті застосовували метод ANOVA для визначення впливу ступеня спорідненості та рівня володіння мовою на точність перекладу. Було виявлено, що точність перекладу споріднених слів вища, ніж неспоріднених слів, незважаючи на рівень володіння мовою M2. Отже, ступінь спорідненості був основним параметром нашого дослідження. Крім того, з'ясували основний вплив рівня володіння мовою M2: учасники з більш високим рівнем володіння мовою перекладали споріднені та неспоріднені точніше, ніж учасники з нижчим рівнем володіння мовою.

Метод ANOVA застосовують часто, оскільки дозволяє налагодити потенційний *взаємозв'язок* між змінними. Взаємодія відбувається в різних формах і стає помітною тоді, коли вплив однієї змінної залежить від рівня іншої

змінної. Іноді вплив однієї змінної вищий на одному рівні іншої змінної, що є характерним для випадку, коли перевага спорідненості сприяла більше білінгвам з нижчим рівнем володіння мовою. Іноді вплив двох рівнів однієї змінної є зворотним, як було б у випадку, якщо білінгви з нижчим рівнем володіння мовою краще б перекладали споріднені слова, а білінгви з вищим рівнем володіння мовою точніше перекладали неспоріднені слова. Нарешті, іноді спостерігається вплив лише однієї змінної на якийсь рівень іншої. У цьому випадку білінгви з нижчим рівнем володіння мовою краще б перекладали споріднені слова, а білінгви з вищим рівнем володіння мовою не відчували б різниці під час перекладу споріднених і неспоріднених слів. Отже, метод ANOVA може стати у нагоді, коли відбувається взаємодія між параметрами. В нашому дослідженні не було статистично значимих взаємодій.

Впливи елементів

Загальновизнаною тенденцією дослідження, де застосовуються лінгвістичні елементи, є такий підрахунок результатів, який дозволить встановити, чи можна узагальнювати вплив на інші елементи та на інших учасників. У такому дослідженні вдаються до F-статистики. Дослідження серед учасників позначається як $F1$, а дослідження елементів – $F2$. Якщо дослідник спостерігає вплив серед учасників, а не серед елементів, це свідчитиме про те, що певний набір елементів не відображає вплив. Цю інформацію можна застосувати для встановлення того, які саме риси елементу відповідають за варіативність.

Форма і можливості методу ANOVA

Дослідники, які проводять факторні дослідження, мають слідкувати за тим, щоб форма дослідження була нескладною. Уявімо, що дослідник хоче порівняти вплив мови M1 на граматичні складнощі з мовою M2. Може здаватися, що найкращим підходом був би вибір багатьох різних мов M1 і різних

типів складнощів з мовою M2 та їхнє порівняння. Дослідження великої кількості мов і неточностей означатиме, що отримані результати будуть правильними для різних типів мов і неточностей. Однак залучення значної кількості чинників і рівнів чинників підвищує варіативність даних, зменшуючи при цьому шанс отримати статистично значущі результати. Експеримент, в якому тестують п'ять різних мов M1 і шість різних типів неточностей у мові M2, проводитиметься за моделлю ANOVA 5X6 і потребуватиме значної кількості учасників і елементів для отримання надійних результатів. Найкращим підходом тут є звуження припущень і проведення низки окремих експериментів. Наприклад, дослідник може вирішити порівняти дві мови M1 (Fender, 2003) і три типи неточностей мов M2 для перевірки гіпотези про те, як відмінності у мові M1 можуть впливати на виявлення неточностей. Цей експеримент допоможе виявити статистично значущий вплив. Якщо для різних пар мов M1 спочатку були припущення щодо інших результатів, дослідник може провести більше експериментів. Простіші експерименти зможуть узагальнити результати та сприяти їхній інтерпретації.

Існує чимало методів, які може застосовувати дослідник, щоб переконатися, що експеримент здатний належно продемонструвати вплив. В ідеалі дослідник здійснюватиме аналіз на точність перед проведенням експерименту для визначення кількості елементів і учасників, яких він потребуватиме для встановлення впливу на результати дослідження. Однак цей тип підрахунків вимагає того, щоб перед початком експерименту була доступна певна інформація про об'єм впливу і варіативність. Якщо неможливо брати за основу інформацію з попередніх експериментів, можна провести тести, спираючись на вплив експерименту після його завершення.

Регресія

Метод ANOVA не є придатним для ситуацій, коли незалежні змінні є тривалими. Винятком з цього правила є ситуація, коли тривалі змінні *бімодально поширені*, або поширені таким чином, що існують дві відмінні або квалітативно різні групи. Зазначимо, що деякі змінні можна вважати як

категорійними, так і тривалими. Однією з таких змінних є ступінь спорідненості (De Groot & Nas, 1991; Tokowicz, Kroll, DeGroot, & van Hell, 2002). Ми наводимо приклад з експериментом, у якому враховуємо рівень володіння мовою M2, і вважаємо доцільнішим застосовувати регресійний аналіз замість методу ANOVA. Категоризація тривалих змінних може призвести до неточних статистичних значень або до неможливості встановити значний вплив. Хоч надійність цих результатів може зрости, коли категоризується більше, ніж одна тривала змінна, загальноприйняті методи не рекомендуються (Cohen, 1983; Bissonnette, Ickes, Bernstein, & Knowles, 1990; Maxwell & Delaney, 1993). Отже, у дослідженнях, які містять тривалі змінні, як-от кількість років вивчення мови M2, можна застосовувати регресійний підхід, оскільки він уможлиблює одночасне вивчення тривалих і категорійних змінних.

Регресійний аналіз дозволяє дослідникам робити припущення щодо одного параметру із застосуванням інформації, отриманої від одного або декількох інших параметрів. Так само, як і коефіцієнти кореляції параметри регресії виражають зв'язок між змінними. Регресійний аналіз (DeGroot, Dannenburg, and van Hell 1994) застосовувався для виявлення варіативності реакції під час перекладу. Також враховувалися такі аспекти, як довжина слова, частотність його вживання і конкретність. Перевагою цього підходу є те, що можна застосовувати репрезентативний набір елементів, і немає необхідності знаходити групи слів, які підходять одна одній за ключовими характеристиками. Ієрархічний регресивний аналіз можна застосовувати для *змінних, що перетинаються*, які є чинниками, що змінюються поряд з незалежними змінними (Tokowicz, Kroll, De Groot, & van Hell, 2002; Tokowicz, Michael, & Kroll, 2004).

Уточнення даних

Аномальні показники – це показники, які відхиляються від отриманих значень, будучи надзвичайно високими або надзвичайно низькими. Ці показники цікавлять дослідників, оскільки вони не здатні відображати процеси, які

науковець має намір вивчати. Надзвичайно високі показники можуть відображати протилежні процеси, а надзвичайно низькі показники можуть бути результатом неуважності. Крім того, моделі мовної діяльності зазвичай дозволяють зробити припущення щодо *типових* показників, а не нестандартних (Dijkstra & van Heuven, 1998). Таким чином, приклади, які включають в себе нестандартні показники, можуть бути ненадійними для таких моделей. Через те, що *аномальні показники* підвищують варіативність, вони знижують *статистичні параметри*, тобто можливість виявлення існуючої відмінності.

Крім того, деякі параметри мають надзвичайний вплив на статистику. Уявімо, наприклад, що середньостатистичному білінгву потрібна в середньому одна секунда, щоб перекласти слово з мови M1 мовою M2. В одному випадку на переклад слова потрібно 9 секунд. Спочатку можна подумати, що це неуважність, але в реальності виявляється, що учасниця просто не могла згадати слово. Одні можуть вважати, що цей показник має бути врахований під час аналізу, оскільки відображає час, необхідний людині для перекладу одного слова. Інші можуть вважати, що цей показник враховувати не варто, тому що він не відображає *типовий* час, потрібний для перекладу. Отже, цілі дослідника визначають критерії, які треба враховувати для ідентифікації аномальних випадків.

Загалом ідеальним було б усунути якомога більше аномальних випадків, залишивши якомога більше актуальних даних. Це не просто, особливо для спостереження за нетиповими ситуаціями. Проблема девіантних спостережень цікавить дослідників уже понад 150 років (Pierce, 1852). Незважаючи на це, й досі не існує методу ідентифікації або усунення аномальних показників. Цей вибір залежить від цілей дослідника.

Одним з методів, який може мінімізувати вплив аномальних показників на процес обробки даних є застосування усереднених значень. Однак вік може бути непридатним для екстремальних показників. Наприклад, незважаючи на те, що іноді білінгву потрібно незвично багато часу для перекладу слова, дуже мала вірогідність того, що цьому ж самому білінгву потрібно буде

надзвичайно мало часу для перекладу іншого слова. Це пояснюється тим, що перекладу слова передують ще декілька процесів (читання слова, ідентифікація перекладу тощо).

Експериментальний контроль

Під час пошуку відповіді на питання розвідки, дослідники обов'язково повинні враховувати все, що може вплинути на результат. В експериментах дослідники зазвичай оперують однією або двома незалежними змінними для визначення їхнього впливу на залежний параметр експерименту. Однак, якщо інші властивості стимулів змінюються так само, як незалежні змінні, то такі змінні можуть спричинити наявність багатьох відмінностей. Наприклад, дослідник може провести експеримент для того, щоб перевірити, чи насправді білінгви швидше перекладають споріднені, ніж неспоріднені слова. Це важливо, тому що коротші та більш частотні слова обробляються, швидше ніж довші та менш частотні слова (De Groot, Dannenburg, & van Hell, 1994). Якщо всі споріднені перекладені слова коротші та більш частотні, ніж неспоріднені перекладені слова, тоді більш швидка реакція учасників може пояснюватися ступенем спорідненості.

Найкращим способом переконатися, що дані відображають лише умисні дії в експерименті, є зміна експериментальних умов. У деяких білінгвальних експериментах вивчають вплив попередніх контекстів або синтаксичних структур на розуміння. Наприклад, розглянемо дослідження, у якому вивчають, чи впливає якимось мовою M1 на мову M2 (англійську) на розуміння певної конструкції в англійській мові. Одним зі способів перевірити – порівняння навичок читання учасника у мовах M1 та M2. Було б ідеально використовувати конструкції, які дозволяють дослідникам виміряти навички читання в одних і тих самих словах, оскільки тоді відмінності між словами можуть викликати неумисний вплив даних. Наприклад, дослідник може порівняти навички учасника у читанні дієслів у різних конструкціях.

Іноді неможливо розробити експеримент таким чином, щоб більшість властивостей стимулів були б однакові. Наприклад, у нашому експерименті

в спорідненості певна пара може складатися зі споріднених або неспоріднених слів. Це означає, що необов'язково зіставляти дві різні пари слів. У цьому випадку дослідники застосовують один із двох підходів. Перший підхід передбачає спробу порівняти різні стимули з різних точок зору. Як було зазначено вище, в експерименті про спорідненість необхідно обрати споріднені та неспоріднені стимули, які порівнювалися за параметрами частотності й довжини. Уважний дослідник також порівнював би стимули за параметром конкретності (De Groot, 1992; DeGroot, Dannenburg, & van Hell, 1994; Tokowicz & Kroll, 2007) та віком, у якому засвоювалися слова мовами M1 та M2 (Bird, Franklin, & Howard, 2001; Hirsh, Morrison, Gaset, & Carnicer, 2003; Izura & Ellis, 2004), тому що ці два аспекти також впливають на швидкість засвоєння слова. Цей підхід вимагає, щоб дослідники ідентифікували всі потенційні чинники, які могли б вплинути на дані, і якомога більше контролювати їх.

Є ситуації, у яких неможливо контролювати всі змінні, які потенційно перетинаються. Наприклад, дослідження, де вивчають початок опанування мови M2, можуть містити невелику кількість лексики з мови M2, яку можна протестувати. Може бути так небагато слів, що неможливо знайти достатньо пар стимулів, які відрізняються за одними параметрами, але збалансовані в інших. У подібних ситуаціях дослідники зазвичай застосовують регресійний аналіз для того, щоб проаналізувати вплив різних чинників. У цьому випадку дослідник може зібрати дані про частотність і довжину кожного стимулу, а потім враховувати ці та інші важливі дані в експерименті. Це порівняння може показати, чи має цей чинник вплив на отримані дані та інші потенційно взаємопов'язані змінні.

Під час експерименту важливо не лише контролювати вплив потенційно пов'язаних чинників на стимули, але й враховувати відмінності учасників. Більшість дослідників проводять опитування про мовну історію учасників для того, щоб якомога більше дізнатися про мовний досвід учасників. У цих опитуваннях цікавляться: скількома й якими мовами вони володіють, коли

вони їх вивчали, у яких ситуаціях вони їх застосовують, наскільки добре вони їх знають і багато інших питань, пов'язаних з мовним досвідом. Дані, отримані таким чином, можна використовувати для того, щоб розподілити учасників на декілька груп, якщо одним з параметрів експерименту є мовний досвід. Або ж можна застосовувати їх для вивчення особливостей дослідників, які можуть потенційно впливати на дані. Наприклад, рівень володіння мовою M2 може вплинути на переклад. Для визначення того, чи впливає ступінь спорідненості на професійність, дослідник може провести регресійний аналіз на рівень володіння мовою M2 і ступенем спорідненості.

Хоч формальні експерименти можуть бути найкращим шляхом для того, щоб відповісти на багато питань про білінгвізм, є також інші типи питань, які стосуються білінгвізму, але на які не можна відповісти за допомогою експериментів. Наприклад, експеримент не допоможе досліднику, який зацікавлений у виявленні прихованих рис соціального та лінгвістичного середовища, яке може сприяти тому, щоб білінгв переключався з однієї мови на іншу. Одна з причин невдачі експерименту полягає в тому, що учасники рідко почувуються комфортно й поведуться неприродно. Типи питань, які постають в експерименті, або навіть соціальний контекст, який створюється учасниками експерименту, може впливати на лінгвістичну поведінку учасників. Дослідження, що ґрунтуються на щільно відібраних даних природної лінгвістичної поведінки, можуть бути успішними. Для деяких дослідників метод корпусного аналізу може бути кориснішим, ніж експериментальний підхід.

Висновки до параграфа

- Дослідники користуються статистичними інструментами для того, щоб переконатися, що відмінності отриманих даних спричинені відмінностями в показниках незалежних змінних, а не випадковістю.
- Т-тести можуть допомогти виявити відмінності між двома показниками.

Численні т-тести не можна використовувати для дослідження багатьох пар показників. Аналіз варіативності може застосовуватися для вивчення багатьох параметрів, а також виявлення взаємодії між змінними.

- Загальновизнаною практикою дослідження, у якому застосовуються лінгвістичні елементи, є підрахунок отриманих результатів, що допоможуть узагальнити їх.
- Категоризація тривалих змінних може призвести до отримання статистично важливих даних або до визнання невдачі експерименту.
- *Змінні, які перетинаються*, є чинниками, що змінюються разом з незалежними змінними, але не є предметом зацікавленості в експерименті. Треба щільно контролювати змінні, які потенційно перетинаються, експериментально або статистично.
- *Аномальні змінні* – це змінні, які відхиляються від загальноприйнятих норм, бо є надзвичайно високими або низькими. Аномальні змінні можуть не відображати процеси, які дослідник планує проаналізувати. Мета науковця – визначення параметрів для ідентифікації аномальних змінних.

МЕТОД КОРПУСНОГО АНАЛІЗУ

Корпуси

Дослідники, які цікавляться вивченням цілком природньої лінгвістичної поведінки застосовують методику корпусного аналізу. У цьому підході дослідники збирають значну кількість прикладів із ситуацій природнього застосування мови з метою складання корпусу, у якому буде якомога детальніше продемонстровано мовну варіативність. Якщо дослідник вирішує застосовувати існуючий корпус як матеріал для вивчення питання дослідження, важливо знати, як, коли і де було зібрано цей корпус і як чинники впливають на його доцільність.

Деякі корпуси складаються з письмових матеріалів. Наприклад, корпус сучасних романів та новел, який може проілюструвати іспансько-англійську зміну мовного коду й продемонструвати граматичні складнощі, пов'язані

з цим процесом. Інші дані можна зібрати, використовуючи записані дані (з дозволу) та транскрибування процесу природної мовної взаємодії між представниками мовної спільноти. Більшість корпусів використовувалися для вивчення мовного контакту та варіативності, дані для яких були зібрані з детально продуманих і проведених інтерв'ю. Через те, що більшість явищ мовного контакту відбуваються під час неформальної взаємодії з представниками групи, які також досліджують ці явища, важливо, щоб інтерв'юери стали частиною досліджуваної мовної спільноти (Poplack, 1993).

Дитячі мовні дані та система обміну (CHILDES)

Одним з найважливіших корпусів для лінгвістів є корпус Child Language Data and Exchange System (CHILDES). Цей корпус було розроблено для того, щоб допомогти дослідникам, які вивчають процес засвоєння мови, та містять транскрибування конверсаційної взаємодії англійською і португальською мовами. Ці конверсаційні взаємодії містять мовні інтеракції у дітей-монолінгвів і дітей-білінгвів, у тих, хто вивчає мову M2, а також у дітей та дорослих з мовними розладами. Більша частина транскрибованого матеріалу в системі CHILDES закодовані таким чином, що можливо застосувати спеціалізоване програмне забезпечення (CLAN) для пошуку певних слів і синтаксичних структур або навіть семантичного оточення. Певні команди можуть також бути застосовані для експортування статистики, яка містить загальну кількість висловлювань і довжину цих висловлювань.

Одним з прикладів дослідницьких питань, які можна тестувати за допомогою системи CHILDES, є питання про схильність дитини-білінгва застосовувати певну синтаксичну структуру.

Важливість квантифікації у варіативній парадигмі

Дослідження про мовну варіативність базується на корпусних даних. Дослідники, які дотримуються варіативної парадигми (Poplack, 1993) *підраховують* або досліджують частотність використання різних форм однієї

лінгвістичної конструкції під час процесу звичайного використання мови. Такі розрахунки важливі, тому що мовна діяльність може відрізнятися не лише за типом (наприклад, слово застосовується в одному діалекті, але не в іншому), але й за кількістю, тому що певне слово або конструкція застосовується частіше окремими представниками певної групи. Ці переваги одного варіанту над іншим можуть свідчити про мовний контакт та/або передачу (Silva-Corvalán, 1994).

Статистика, яка використовується під час аналізу корпусних даних, може допомогти оцінити експериментальні дані. Через те, що корпусні дослідження часто допомагають встановити частотність, а частотність є тривалою змінною; багато корпусних досліджень проводяться із застосуванням регресії. Дослідження, які категоризують висловлювання і сприяють виявленню причин, за якими одні висловлювання потрапляють до однієї категорії, а не до іншої. Наприклад, дослідник може перевірити гіпотезу про вплив соціального контексту на мовний вибір білінгвів.

ІНДИВІДУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ

Одним із найцікавіших питань щодо білінгвізму/вивчення мови M2 є проблема варіативності окремими представниками. Чому деякі люди краще справляються з вивченням мови M2, ніж інші? Які риси людини впливають на здатність вивчати / застосовувати другу, третю або четверту мову (DeKeyser, 1991; Tokowicz, Michael, & Kroll, 2004)? Один з можливих шляхів вивчати таку варіативність із застосуванням групового підходу полягає у формуванні групи учасників, які відрізняються за певними параметрами.

СКЛАДНОЩІ ПІД ЧАС ВИБОРУ ПИТАНЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статистика позитивно сприяє вивченню лише тих питань і аналізу тих даних, до яких її можна застосовувати. Наприклад, під час вивчення ступеня спорідненості огляд літератури може призвести зацікавленого дослідника до висновку, що існує багато шляхів визначення ступеня спорідненості (Friel &

Kennison, 2001). Наприклад, на думку деяких науковців, спорідненими можна вважати лише ті переклади, які пишуться однаково. Проте дослідник, зацікавлений у тому, як можна прискорити мовну обробку, не може надати повний огляд цих параметрів, якщо він дотримується обмеженого визначення поняття спорідненості. Якщо враховувати цю інформацію, така перекладацька пара, як *universidad-university* (іспанська-англійська мови) вважатиметься спорідненими словами. Цей приклад демонструє важливість урахування цілей дослідника під час обробки змінних.

Найважливішим джерелом інформації під час розробки доцільного дослідницького питання є детальний огляд літератури. Лише вивчення питання, яке вже розглядалося, може допомогти дослідникові ідентифікувати більшість потенційних змінних у дослідженні й чітко опрацювати конкретне питання, яке може бути проаналізоване за допомогою квантитативних і статистичних методів, описаних тут.

Висновки до параграфа

- Дослідники, які цікавляться вивченням природньої мовної поведінки зазвичай використовують метод корпусного аналізу. У цьому підході дослідники збирають певну кількість прикладів природного функціонування мови й розробляють корпус, який репрезентує досліджуваний мовний варіант.
- Значна частина корпусів доступна дослідникові безкоштовно або дешево, разом із базою даних CHILDES, які містять конверсаційну взаємодію багатьма мовами й у якій можна знайти певні слова або синтаксичні структури.
- Дослідження мовної варіативності покладається на корпусні дані; у цій парадигмі дослідники підраховують або аналізують частотність застосування різних форма лінгвістичної конструкції під час звичайного застосування мови.

ВИСНОВКИ

Отже, значна кількість експериментальних і статистичних методів можуть допомогти дослідникам, які цікавляться вивченням білінгвізму. Загальноприйнятою комбінацією методів відповісти на певне дослідницьке питання, що залежатиме від природи даних і потенційних перетинів. Репрезентована праця подає загальний огляд деяких найрозповсюдженіших статистичних методів, які застосовуються під час вивчення білінгвізму, хоч ми не описали всі складнощі, які можуть виникати під час статистичної обробки.

Бібліографічні посилання

1. Bird, H., S. Franklin, and D. Howard (2001) Age acquisition and image ability ratings from a large set of words, including verbs and function words. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 33, 73–9.
2. Bissonnette, V., W. Ickes, I. Bernstein, and E. Knowles (1990) Item variances and median splits: Some discouraging and disquieting findings. *Journal of Personality*, 58, 595–601.
3. Chen, H.-C. and M.-L. Ng (1989) Semantic facilitation and translation priming effects in Chinese-English bilinguals. *Memory and Cognition*, 17, 454–62.
4. Cohen, J. (1983) The cost of dichotomization. *Applied Psychological Measurement*, 7, 249–53.
5. DeKeyser, R. (1991) The semester overseas: What difference does it make? *ADFL Bulletin*, 22, 42–8.
6. Dijkstra, T. and W. J. B. van Heuven (1998) The BIA-model and bilingual word recognition. In J. Grainger and A. M. Jacobs (eds.), *Localist Connectionist Approaches to Human Cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 189–225.

7. Fender, M. (2003) English word recognition and word integration skills of native Arabic and Japanese-speaking learners of English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24, 289–315.
8. Friel, B. M. and S. M. Kennison (2001) Identifying German-English cognates, false cognates, and non-cognates: Methodological issues and descriptive norms. *Bilingualism; Language and Cognition*, 4, 249–74.
9. Gerard, L. D. and D. L. Scarborough (1989) Language-specific lexical access of homographs by bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 305–15.
10. Groot, A. M. B. de (1992) Determinants of word translation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 1001–18.
11. Groot, A. M. B. de and G. L. J. Nas (1991) Lexical representation of cognates and noncognates in compound bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 30, 90–123.
12. Groot, A. M. B. de, L. Dannenburg, and J. G. van Hell (1994) Forward and backward word translation by bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 33, 600–29.
13. Hirsh, K. W., C. M. Morrison, S. Gaset, and E. Carnicer (2003) Age of acquisition and speech production in L2. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6, 117–28.
14. Izura, C. and A. W. Ellis (2004) Age acquisition effects in translation judgment tasks. *Journal of Memory and Language*, 50, 165–81.
15. Kroll, J. and E. Stewart (1994) Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149–74.
16. Maxwell, S. E. and H. D. Delaney (1993) Bivariate median splits and spurious statistical significance. *Psychological Bulletin*, 113, 181–90.
17. Pierce, B. (1852) Criterion for the rejection of doubtful observations. *Astronomical Journal*, 2, 161–3.

18. Poplack, S. (1993) Variation theory and language contact: Variation theory and language contact. In D. R. Preston (ed.), *American Dialect Research*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, pp. 251–86.
19. Silva-Corvalán, C. (1986) Bilingualism and language change: The extension of *estar* in Los Angeles Spanish. *Language*, 62, 587–608.
20. Tokowicz, N., E. B. Michael, and J. F. Kroll (2004) The roles of study-abroad experience and working-memory capacity in the types of errors made during transition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 255–72.
21. Tokowicz, N., J. F. Kroll, A. M. B. De Groot, and J. G. Van Hell (2002) Number of translation norms for Dutch-English translation pairs: A new tool for examining language production. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 34, 435–51.

БАЗИ ДАНИХ І КОРПУСИ

Ед Бекас

ВСТУП

Праця присвячена корпусному аналізу білінгвізму, розглянуто окремі питання білінгвізму, які можна вивчати за допомогою аналізу реального функціонування мови, оскільки зв'язок між білінгвізмом і корпусним підходом обмежує нашу зацікавленість у вивченні таких аспектів. Ця галузь відома як контактна лінгвістика, вивчає те, що відбувається з однією мовою під час контакту з іншою мовою. Це виключає багато інших корисних дослідницьких аспектів, як-от суспільні й освітні питання, які супроводжують галузь білінгвізму, соціо-психологічне ставлення до білінгвізму, а також процеси, які супроводжують процес використання мови. Такі аспекти зазвичай аналізуються ґрунтуючись на інших типах даних, як-от опитування, аналіз документів або інтерв'ю. У пропонованому дослідженні розглянуто процес повсякденного спілкування людей. Насамперед це пов'язано з явищами зміни мовного коду та мовного втручання.

Спочатку з'ясуємо, чому білінгвальні явища вивчаються за допомогою застосування корпусів. У праці буде окреслено деякі переваги корпусної лінгвістики. У параграфі 3 розглянуто методологічні вимоги до корпусів і деякі практичні аспекти, які треба враховувати при побудові корпусів. У параграфі 4 буде проілюстровано використання корпусів на прикладі турецької мови, якою розмовляють турецькомовні спільноти в Нідерландах.

БІЛІНГВАЛЬНІ ЯВИЩА, ЩО МОЖУТЬ ДОСЛІДЖУВАТИСЯ У КОРПУСІ

Більшість досліджень, пов'язаних із вивченням особливостей білінгвального мовлення, ґрунтуються на реальному процесі мовлення і на корпусах, а не на опитуваннях. Однак майже всі ці корпуси є зовсім неповними, тому що вони були побудовані в межах певного дослідницького проек-

ту, які фокусуються на вивченні певного питання і зазвичай мають обмежене фінансування. Вони необ'ємні, іншим дослідникам складно отримати до них доступ. Наприклад, мій власний корпус турецько-нідерландського мовлення, який був застосований для моєї дисертації (Baskus, 1996), дуже складний для інших людей. Через те, що моє дослідження не вимагає застосування квантитативних методів аналізу, транскрибовані дані не були переведені у стандартний формат (наприклад, CHAT), а було розроблено іншу систему транскрибування.

Організація даних у формі корпусу має дві великі переваги: це розширює можливості для власного дослідження і має переваги для колег. Питання, яке дослідник має собі поставити, звучить так: яким чином організація корпусу допоможе мені при проведенні аналізу? На це питання не можна відповісти прямо, тому що відповідь залежить від того, що саме хоче знати дослідник. Детально на цьому буде заакцентовано в параграфі 4.

Іншою перевагою є перевага для всієї галузі. В ідеалі, корпус має бути повністю транскрибований і пов'язаний з корпусним програмним забезпеченням, що спрощує пошук і статистичні розрахунки. Значна частина корпусів у сфері білінгвізму складається у межах серйозної наукової розвідки. Вони містять дані, що необхідні для отримання відповіді на специфічні питання дослідження. Окремий дослідник не має часу і зазвичай досвіду для того, щоб зробити корпус достатнім для широкої академічної спільноти. На звичайне транскрибування мовлення тривалістю в одну годину витрачається близько десяти годин, а іноді – більше, якщо враховувати фонетичні або прагматичні деталі. Якщо дослідник має обмежену кількість часу, тоді в процесі транскрибування він має враховувати ті дані, які йому насправді потрібні.

Однак, що дослідник насправді може і що йому потрібно зробити – це дотримуватися певних правил, які допоможуть йому скласти корпус, який би відповідав його потребам. Якщо дані з корпусів недоступні, тоді дослідники мають збирати нові дані. Кожен лінгвіст повинен мати досвід і освіту в цій

галузі, щоб зібрані дані не пропали. Найкращим рішенням цієї проблеми було б поєднання зусиль дослідників у об'єднанні даних у велику базу. Однак це потребуватиме певної координації дій: незалежні дослідники дотримуватимуться тих самих правил, певних стандартів, щоб ці дані стали доступними. Кожне доповнення зробить корпус кращим. Мінімальні стандарти описані в параграфі 3.

Риси, що відрізняють білінгвальне мовлення від монолінгвального: (1) застосування лексичного матеріалу з двох або більше мов (зміна мовного коду) та (2) застосування структурних (наприклад, граматичних, фонологічних, семантичних) рис, які типові або нетипові для монолінгвального мовлення і, можливо, взяті з інших мов (втручання).

Зміна мовного коду та втручання зазвичай досліджуються окремо. Дослідники, які вивчають ці питання, різні і вони застосовують різні бази даних, різні методи і теорії. Зміна мовного коду спричиняє появу нових слів (витісняючи інші) і тому відповідають за лексичні зміни. Втручання може стати загальноприйнятим і перетворитися на граматичну норму. На цьому етапі втручання перестає бути втручанням: мова змінює структуру. Крім того, існує емпіричний аспект: зміна мовного коду та втручання зазвичай характерні саме для білінгвів. Будь-який корпус білінгвальних даних містить такі параметри:

- певний відсоток зміни мовного коду в реченнях;
- змішування двох мов в одній частині речення;
- інші аспекти змішування/зміни;
- нестандартний порядок слів;
- слова, що застосовуються зі зміненими значеннями;
- нетрадиційні словосполучення;
- підвищена схильність до поєднання частин речень.

Останні чотири пункти є прикладами структурного перетину.

Зазвичай у своєму дослідженні ми цікавимося одним або двома з перерахованих параметрів і працюємо з однією парою мов. Типові питання

дослідження можуть бути такими:

1. Про зміну мовного коду:

- Яка структура зміни мовного коду (малайської/англійської мов)?
- Яким чином французькі іменники впроваджуються у номінальну структуру марокканської арабської?
- Яким чином нідерландські дієслова впроваджуються в турецьку мову?
- Яким чином російські дискурсивні маркери застосовуються в узбецькій мові?

2. Про структурні запозичення:

- Які китайські структурні елементи можна знайти в розмовній сінгапурській англійській?
- Наскільки баскський порядок слів піддається впливу романських мов?

У цьому списку немає інших питань, які зазвичай ставлять під час обробки білінгвальних даних: чому люди вдаються до зміни мовного коду? Хоч подібні питання традиційно вивчаються крізь призму корпусу білінгвального мовлення, але ми не будемо торкатися цього ракурсу.

Висновки до параграфа

Існує чимало причин, чому дослідники, які вивчають білінгвізм, значну увагу приділятимуть організації даних у корпусах. Завжди є певна невідповідність між вимогами, які висуваються до хорошого корпусу, і доступним часом. На щастя, дотримання базових правил не потребує багато часу. Білінгвальні явища, які можна досліджувати на ґрунті корпусного підходу, – це зміна мовного коду та структурне втручання.

ПОБУДОВА КОРПУСУ

В ідеалі, можна обдумати дослідницьке питання, а потім завантажити безкоштовний корпус, на основі якого можна проводити аналіз, необхідний для вивчення цього питання. На жаль, ця ситуація навіть не постане, якщо питання дослідження не пов'язано з білінгвізмом. У цій секції ми пояснимо,

як виправити таку ситуацію.

Спочатку корисно з'ясувати, чому ситуація є саме такою. Комерційна цінність білінгвізму обмежена: немає словників або граматик білінгвального мовлення, тому видавці не зацікавлені в тому, щоб фінансувати проекти, пов'язані з білінгвальним мовленням. Білінгвальне дослідження ґрунтується на соціолінгвістичній традиції. Фінансування такого дослідження зазвичай є державним, і за таких умов складно побудувати великий корпус. Як наслідок – відсутність великих корпусів білінгвального мовлення.

З усіх доступних корпусів більшість не мають жодної користі для білінгвального дослідження. Існує чимало доступних монолінгвальних корпусів, безкоштовних і не безкоштовних, які можна завантажити з Інтернету або вони будуть доступні на CD-ROM. Більшість із них були складені з метою надати академікам усього світу доступ до них і здійснити будь-який аналіз. Це означає, що ті, хто їх складають, мають дотримуватися мінімальних вимог для того, щоб корпуси були легкими у використанні. Якщо дослідник хоче побудувати власний корпус білінгвального мовлення, варто відвідати веб-сайти декількох вже існуючих монолінгвальних корпусів і вирішити, яким саме чином варто представити дані. У Таблиці 1 узагальнено основні відмінності між монолінгвальними та білінгвальними корпусами.

Існує мінімум один виняток із правила про те, що монолінгвальні корпуси не корисні для студентів-білінгвів. До Міжнародного корпусу англійської мови (The International Corpus of English) включені також підкорпуси тих варіантів англійської мови, якими розмовляють у Східній Африці, Сингапурі та інших регіонах, що дає студентам-білінгвам ідеальну можливість дослідити вплив основного типу мовних змін: зміни, які є результатом мовного зрушення (Thomason, 2001). Коли починають використовувати свою другу мову як основну (або як свою єдину мову), як наслідок вона може відрізнитися від більшості варіантів цієї мови. У контексті імміграції ми маємо справу з етнолектами, у постколоніальних контекстах нових варіантів.

Таблиця 1 Відмінності між монолінгвальними та білінгвальними корпусами

<i>Монолінгвальні корпуси</i>	<i>Білінгвальні корпуси</i>
великий	маленький
легкодоступний	важкодоступний
анотований	зазвичай не анотований
підходить корисний придатний для загального користування	підходить корисний придатний для індивідуального користування

Два типи корпусів, якими оперуємо, містять такий тип білінгвального мовлення, з яким працюють дослідники, які вивчають явища зміни мовного коду й структурних запозичень, а також приклади з бази даних LIDES, складеній групою дослідників, які схвильовані через відсутність доступу до білінгвальних корпусів.

У цьому параграфі проілюстровано процес побудови корпусу й акцентовано, яким саме аспектам треба приділяти увагу на етапі планування і виконання. Більшість інформації можна також знайти у підручниках з корпусної лінгвістики, але ми сконцентруємо увагу на тих обмеженнях, що стоять перед дослідниками, які вивчають білінгвізм, і тому не можуть користуватися перевагами корпусів, що існують, які не є членами великої команди або консорціуму, та не мають багато грошей і часу.

Базові вимоги

Білінгвальні дослідження зазвичай працюють з усними даними. З очевидних причин набагато складніше створити усний корпус, ніж письмовий: усне мовлення необхідно транскрибувати, а письмові дані можна просто скопіювати в корпус з електронного джерела.

Перед підготовкою до складання корпусу треба обміркувати кілька питань. По-перше, потрібно вирішити, які саме дані будуть використовуватися; по-друге, які типи аналізу можна провести з цими даними. Обдумування таких аспектів розкриває доступність корпусу для майбутніх досліджень. Найважливішим питанням є таке: що я хочу робити з цим корпусом? Основ-

ною метою має бути пошук відповіді на головне питання дослідження. Корпус має бути складений так, щоб можна було це зробити. Існує декілька правил, яких треба дотримуватися.

Репрезентативність

Хоч репрезентативність є серйозним і непростим питанням для великих монолінгвальних корпусів, на основі яких укладаються словники, його набагато легше вирішувати засобами білінгвального мовлення. Це пояснюється тим, що ми хочемо знати характерні риси явища, а не розуміти, як спілкується ціла спільнота.

З питанням репрезентативності можна працювати, створивши певні умови для подальшої обробки корпусу. Повільно, але впевнено, корпус може ставати все більш репрезентативним з огляду спільноти, чиє мовлення слугує прикладом.

Розмір

Усна частина корпусу British National Corpus містить 10 мільйонів слів, і це лише 10 відсотків від загальної кількості. Це недосяжна цифра для окремого дослідника білінгвального мовлення певної білінгвальної спільноти, який намагається скласти корпус, спираючись на приклади з мовлення. Великі корпуси особливо корисні для тих досліджень, які потребують доступу до використання окремих слів, як, наприклад, лексикографічні. Окремі слова не часто застосовуються, тому корпус має бути великим для того, щоб збільшити шанси використання цих слів. Наскільки нам відомо, білінгвальної лексикографії не існує.

Під час розробки власного корпусу необхідно керуватися двома чинниками: мінімальне володіння правилами складання корпусу та питання дослідження. Ці принципи впливають на розмір корпусу. Наприклад, якщо досліджуються ті явища, які характерні майже для кожного речення, як-от порядок слів, функційні елементи або фонологічні риси, то корпус буде не дуже великим. Якщо питання дослідження пов'язано з тим, яким чином організовано іншомовні дієслова, тоді дослідник може захотіти зібрати велику кількість

даних, але транскрибувати лише ті, які є релевантними щодо вивчення цього питання.

Зберігання та аналіз

Існує іще декілька речей, які також розчаровують: втрата оригінальних даних. Важливо дотримуватися певних правил, щоб мінімізувати такі ризики. У випадку з усним мовленням оригіналами зазвичай є мінідиски, касети то-що. Дослідник має переконатися, що дані зберігаються надійно, працювати лише з копіями й вести облік усієї інформації.

Також рекомендується використовувати стандартизовану систему, яка містить інформацію про те, з чого складається корпус, і про характерні риси окремих записів і транскрибованих матеріалів. Є кілька способів, якими можна це зробити, але найкращим з усіх є використання спеціального програмного забезпечення, розробленого для цих цілей. Можна, наприклад, користуватися програмою IMDIM eta data system.

Такі програми дозволяють організувати дані таким чином, що вони утворюють певну ієрархічну структуру. Програма IMDI, наприклад, пропонує такі параметри: кожна сесія запису має свою назву; існують стандартні формати для (1) описів взаємодії (включаючи інформацію про мови, які використовуються, і як часто), (2) деталі про запис і транскрибування (наприклад, наскільки точним є транскрибований текст) та (3) інформація про учасників.

Транскрибування

Лінгвістичний аналіз мовленнєвих даних вимагає необроблених даних для першого етапу транскрибування. Транскрибовані тексти – це основні робочі документи для дослідників. Транскрибування – важливий процес.

Значущим аспектом, про який треба пам'ятати, є дотримання приватності щодо учасників. Це стає особливо актуальним, коли транскрибовані тексти публікуються або стають доступними в системі он-лайн. Рекомендовано, щоб учасники уклали письмову угоду й мали можливість обрати ті фрагменти, які вони не хочуть надавати в публічний доступ. Однак, навіть якщо транскрибовані тексти стануть доступними, треба відразу ж зробити їх

анонімними і не давати жодної інформації про те, хто говорить, і про кого говорять.

Анотування

Анотування є настільки ж важливим, як і транскрибування. Це перший етап аналізу, що допомагає виокремити ті дані, які релевантні для вивчення питання дослідження. Великі монолінгвальні корпуси зазвичай мають два типи анотацій: морфологічне кодування (яке часто називається *маркування*) та синтаксичне кодування. Маркери ідентифікують усі слова в транскрибованому тексті як такі, що належать до певної частини мови, а синтаксична анотація ідентифікує підмети, прямі додатки тощо. Для багатьох мов можливе автоматичне маркування та синтаксичне кодування за допомогою спеціально розробленого програмного забезпечення, у яких застосовується спеціальна система кодування. Ці коди корисні для усіх типів базового аналізу, як-от частотність застосування різних частин мови, різні порядки слів та конструкцій, а також багато інших аспектів. Деякі дослідницькі питання справді потребують маркування й синтаксичного кодування.

Існує програмне забезпечення, яке уможливорює автоматичне маркування та синтаксичне кодування для різних мов. Таке програмне забезпечення застосовує вбудований словник, де слова ідентифікуються як іменники, дієслова тощо, а також маркують певне слово, що містить корпус. Автоматичне маркування існує для різних мов, але переважно для найрозповсюдженіших. Через те, що однією з цих мов зазвичай є така, що залучена до процесу зміни мовного коду, використання таких маркерів має бути завжди обґрунтованим.

Не варто занадто багато очікувати від цих загальноприйнятих кодувальних завдань. Цікавими дослідницькими питаннями є такі, які раніше не вивчалися. Морфологічне маркування і морфосинтаксичне кодування уможливлюють детальний квантитативний та квалітативний аналіз.

Нижче подано параметри білінгвальних даних, що можна анотувати, якщо предметом зацікавленості є питання, перераховані в параграфі 2. Для

процесу зміни мовного коду (обробка матеріалу, узятото з двох або більше мов) можна анотувати:

- тип зміни мовного коду: включення або зміна;
- тип включення: окреме слово або більший уривок;
- тип включеного слова: іменник, дієслово, дискурсивний маркер тощо;
- тип включеного уривку;
- наявність або відсутність морфосинтаксичного включення;
- матрична мова для включення;
- тип зміни;
- прагматична функція зміни.

Для контактної зміни (комбінація структурних рис двох або більше мов) список може містити:

- порядок слів;
- нетрадиційні конструкції, лексичний вибір, словосполучення тощо;
- риси вимови або інтонації;
- наявність або відсутність певних рис;
- та багато інших.

Кодувальні категорії для процесу зміни мовного коду дуже легко перерахувати, але існує низка структурних явищ, які дослідник також може виявити бажання анотувати. Потрібно детально продумати, які саме аспекти можна враховувати в подальших дослідженнях. Це ті аспекти, які необхідно анотувати. Головне, що в анотації повинна міститися корисна інформація.

Категорії завжди можна розділяти далі. Наприклад, дослідники, які цікавляться альтернативною зміною мовного коду не обмежуватимуться занотовуванням тих даних, які свідчать про зміну: вони захочуть дізнатися, які типи зміни мають місце, їхні характерні риси тощо. Якщо дослідник розуміє, що він занадто багато думає про кодування якомога більшої кількості прикладів, то це означає, що він працює на занадто детальному рівні. У таких випадках розробка анотаційної схеми та анотування даних призводить до проведення справжнього лінгвістичного аналізу. Якщо дослідник має

почати анотування для певної категорії з самого початку, треба дотримуватися такої послідовності дій:

- розробити приблизну схему кодування;
- обрати незначну кількість даних для пілотної фази;
- анотувати цю частину й удосконалити схему кодування;
- оцінити свою роботу та обрати таку схему кодування, яка є легкою у застосуванні;
- записати схему кодування, яка в подальшому стає анотаційним керівництвом.

Випуск

Анотований корпус готовий до аналізу подано в наступному параграфі. Важливим принципом корпусної лінгвістики є такий: якщо корпус готовий для аналізу дослідником, який його розробляє, він також має бути готовим для аналізу іншими дослідниками. Його впровадження може відбутися після початкового етапу дослідження.

Якщо не враховувати часові обмеження, треба дотримуватися певних базових вимог під час оприлюднення свого корпусу. В ідеалі, доступними будуть такі аспекти:

- інформація про структуру корпусу;
- метадані (базова інформація про інформантів, записи тощо);
- транскрибовані дані;
- звукові файли;
- переклад основної мови (наприклад, англійської);
- мовне маркування;
- морфологічне кодування;
- анотація.

Перші три параметри є абсолютно необхідними; включення інших було б перспективним. Уведення звукових файлів уможливило транскрибування раніше не транскрибованих бесід або вдосконалив вже існуючі транскрибовані дані (наприклад, додавши фонетичні деталі). Мовні маркери, морфоло-

гічні маркери (частини мови) та морфосинтаксичне анотування вже описували в цьому параграфі. Варто наголосити, що необхідні лише перші три категорії: навіть корпус, що містить лише ці елементи, є корисним. Фактично корпуси усіх згаданих елементів можна завжди покращити подальшим анотуванням.

Висновки до параграфа

Великі корпуси білінгвального мовлення не існують, на відміну від доступних великих монологічних корпусів багатьох мов, які зазвичай базуються на мові письма. Часто треба будувати власний корпус, а для цього необхідно дотримуватися базових вимог, переконавшись у тому, що інформація про інформантів є доступною, зберігати її так, щоб майбутні дослідники могли додати нові факти, дізнатися, які саме транскрипції та анотації доступні. Не обов'язково транскрибувати й анотувати усе: потрібно робити лише те, що треба, щоб виконати всю роботу і створити можливості для усіх, щоб у подальшому удосконалити корпус.

МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ АНАЛІЗУ

Першим кроком до аналізу буде пошук релевантних уривків, тобто тих, які стосуються питання дослідження. Для цього завдання потрібне спеціальне програмне забезпечення, тому що читання усього корпусу й ручна обробка релевантного матеріалу потребуватиме багато часу. Тут потрібна автоматизована обробка. Більшість програм, звісно, містять функцію пошуку, і в деяких випадках вони можуть ідеально працювати, але у багатьох випадках програмне забезпечення можна застосовувати не лише для пошуку, але й для інших функцій.

Нижче подано два приклади корпусного білінгвального дослідження, один про зміну мовного коду, а інший – про включення.

Приклад 1: Зміна мовного коду між турецькою і нідерландською мовами

Корпус, що ґрунтується на зміні мовного коду, датується початком 1990-х та складається з транскрибованих текстів сімох записів, записаних на магнітофон (Backus, 1996).

Транскрибовані тексти не були переведені в особливий транскрибований формат (наприклад, СНАТ). Це викликано низкою причин.

У записах не було чітких індикаторів турецької та нідерландської мов, маркери були лише там, де переключалися мови. Однак були анотації, що містили усі аспекти зміни мовного коду.

Транскрибовані тексти не були організовані у велику структуру – базу даних.

Перевагою анотації є те, що її завжди можна розширити, ставлячи нові актуальні питання і спираючись на ту ж базу даних. Важливо пам'ятати, що корпусні методи є інструментом дослідження.

Приклад 2: Вплив нідерландської мови на турецьку мову іммігрантів

В одному з досліджень ми з колегами складали корпус розмовної турецької. Після випуску корпус має бути корисним для більш широкого дослідницького суспільства. Риси, які дозволяють це зробити:

- перевірка оригінальних аудіо даних;
- ієрархічна структура корпусу;
- можливість шукати релевантні дані в базі даних;
- переклади подано основою мовою.

Приклад того, як висловлювання організовані в корпусі, подано нижче:

- 1 NAC: **dün televizyonda gördüm cem yılmazı.**
2 **dün televizyon-da gör-dü-m cem yılmaz-ı.**
3 yesterday television-LOC see-PAST-1sg cem yılmaz-ACC
4 ADV N-LOC V-PAST-1sg Name-ACC
5 wo: ADV ADV V DO
6 pro: zero

7 “I saw Cem Yılmaz on TV last night”

Перша лінія – це базовий текст висловлювання мовця НАС; друга – розбита на морфеми, які написані англійською у третій лінії. Лінії 4 і 5 – це морфологічне маркування та морфосемантичне кодування.

Без застосування доступної транскрибованої системи, користувачам з інших частин світу буде складно прочитати транскрибований текст, а тим паче – працювати з ним. Крім того, система міститиме статистичну підтримку й квантитативний аналіз буде набагато простішим. Переклади англійською мовою або іншою основною мовою необхідні для того, щоб нетурецькомовні мовці мали доступ до даних, які можуть бути корисними. Розроблені анотації потрібні для вивчення поставлених дослідницьких питань.

Висновки до параграфа

Щоб знайти в корпусі уривки, що є релевантними й придатними для відповіді на питання дослідження, потрібно буде анотувати (частину) даних з метою пошуку релевантних рис. Організація цього у межах дослідження мовного корпусу значно полегшує завдання.

Бібліографічні посилання

1. Backus, A. (1996) Two in One: Bilingual Speech of Turkish Immigrants in the Netherlands. Tilburg: Tilburg University Press.
2. Thomason, S. G. (2001) Language Contact: An Introduction. Washington, DC: Georgetown University Press.

Навчальне видання

БІЛІНГВІЗМ І СУСПІЛЬСТВО

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *Н. П. Олійник, Л. О. Глухова*

Верстка: *Л. О. Глухова*

Підписано до друку 10.11.2016. Формат 60х84/16. Друк цифровий.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 13,37. 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 978-966-383-770-3