



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**

ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ І ПЕРЕМИКАННЯ МОВНОГО КОДУ

ХРЕСТОМАТІЯ

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
І 73

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

The reader contains papers on language interference and code-switching.

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.

І 73 **Інтерференція і перемикання мовного коду : хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПРА, 2016. – 227 с.**
ISBN 978-966-383-771-0

Хрестоматія містить праці з питань інтерференції та перемикання мовного коду.

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
© ЛПРА, 2016

ISBN 978-966-383-771-0

Передмова

У перекладацькій практиці зазвичай спостерігаються явища міжмовної та внутрішньомовної інтерференцій. Обидва типи інтерференції можуть переплітатися, що ускладнює як оволодіння мовою, так і переклад.

У збірці викладено основні теоретичні положення перекладознавства, що безпосередньо стосуються практики перекладу в умовах мультилінгвально суспільства; акцентовано на явищі інтерференції, коду перемикання, який оприявлюється під час користування кількома мовами одночасно.

Мета збірки – сформувати комунікативну і соціокультурну компетенції студентів-лінгвістів для здійснення міжкультурної, міжмовної професійної перекладацької та викладацької діяльності, а також звернути увагу на навички творчого мислення під час перекладу граматичних і стилістичних особливостей текстів оригіналу та перекладу.

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

ЗМІСТ

ЗВ'ЯЗОК ЧЕРЕЗ ПЕРЕКЛАДАЧІВ. МЕТОДИ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Рафаель Хав'єр 5

МОВНЕ ЗБЕРЕЖЕННЯ, ЗМІНА МОВИ І ЗВОРОТНЯ ЗМІНА МОВИ

Джошуа А. Фішман 17

КОД ПЕРЕМИКАННЯ І ГРАМАТИЧНА ТЕОРІЯ

Джеф Максвон 61

БІЛІНГВАЛЬНІ МОВНІ ДАНІ: КРИТЕРІЇ КЛАСИФІКАЦІЇ

Пенелопа Гарднер-Хлорос 85

ТИПИ ТА ДЖЕРЕЛА БІЛІНГВАЛЬНИХ ДАНИХ

Джекомін Нортъє 111

ПЕДАГОГІКА ЯЗЫКОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ, И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Рой Листер 133

ВАРІАЦІЯ В МЕЖАХ ОДНІЄЇ МОВИ

Джон Едвардс 164

КОНВЕРСАЦІЙНИЙ І ІНТЕРАКТИВНИЙ АНАЛІЗИ

Холлі Р. Кешмен 178

СОЛОДКИЙ ПРИСМАК УСПІХУ

Трейсі Токухама-Еспіноза 199

ЗВ'ЯЗОК ЧЕРЕЗ ПЕРЕКЛАДАЧІВ. МЕТОДИ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Рафаель Хав'єр

Складність процесу усного перекладу та спотворення зв'язку можуть бути значною мірою мінімізовані, коли діє правильно підібраний і навчений перекладач (Акоста ті Крісто, 1981). У літературі існують два основні методи перекладу: синхронний і послідовний переклад. Намі (1977), Аржона (1977) та Лонглі (1977) припускають, що синхронний переклад є найкращим способом сприймання й передавання повідомлення у всій його повноті. Під час цього процесу перекладач надає переклад матеріалу одночасно або в безпосередній близькості моменту вербалізації мовця. У перекладача небагато часу для того, щоб надати особистісний сенс повідомленню або оцінити його характер. Послідовний переклад піддається набагато більшому спотворенню повідомлення, оскільки перекладач забезпечує переклад після того, як спікер завершив частину або все повідомлення.

Таким чином, у цьому випадку можливість надання особистісного сенсу й реорганізації повідомлення значно посилюється. Мається на увазі те, що, коли мова йде про психічний стан, синхронний переклад забезпечує найкращі умови, коли неангломовні пацієнти повинні бути оцінені монолінгвальним англомовним спеціалістом.

У цьому розділі не маємо на меті докладно описувати або підтримувати конкретний метод перекладу. Варто наголосити, що сьогодні метод синхронного перекладу став ефективним у пілотному дослідженні, проведеному Луїс Маркос та Пальма Вальверде (приватне повідомлення).

На думку Намі, Аржона та Лонглі, синхронний переклад надає спікеру оптимальний доступ до вербальних і невербальних аспектів спілкування більш прямо й наочно (наприклад, мова тіла, тон голосу), що неможливо під час використання іншого методу. Метод синхронного перекладу вимагає від перекладача ненав'язливого фізичного розташування за межами поля зору осіб, які беруть участь у комунікації.

Успішний перекладач – той, хто діє виключно як «кровоносна судина» або «канал» спілкування між або серед осіб без будь-якого особистого вторгнення й забруднення. У такому контексті все, що повинен робити перекладач, це отримувати повідомлення й забезпечувати пряму інтерпретацію, помістивши його в культурний і мовний контекст слухача таким чином, щоб зберегти передбачуване значення повідомлення.

При такому способі комунікації спікер спрямовує свої зауваження або питання безпосередньо до співрозмовника, без сторонньої допомоги. Таким чином, у зазначеному вище випадку з пацієнтом у суїцидальному стані питання були такі:

- Скажіть, як я можу допомогти Вам?
- Тож що з приводу вашого тодішнього відчуття?
- Ви могли спати або їсти протягом останнього тижня?

Замість того, питання були спрямовані на племінника, який став центром комунікації та візуальним фокусом взаємодії, тому були поставлені такі питання:

- Спитайте Вашу тітку, як я можу їй допомогти?
- Як вона себе почуває?
- Вона змогла спати та їсти протягом останнього тижня або близько того?

Типове тренування осіб, зацікавлених у становленні себе як досвідчених перекладачів у психіатричному сеттінгу, зазвичай включає рольові ігри з таких питань:

- Сам процес перекладу
- Процес слухання
- Адекватна міміка та рухи тіла. Існує також інтенсивний вплив на інформацію таким чином:
- Культурні, мовні, соціальні та політичні характеристики мовця.
- Культурні, мовні, соціальні та політичні характеристики слухача.
- Типові поняття будуть виникати під час взаємодії (медичні / психіатричні/ юридичні особливості конкретної країни).

У зв'язку з цим увага приділяється точності перекладу індивідом, професійності володіння мовою, використанню лексики й знанню термінології мови (Намі, 1977). Тобто для того, щоб процес перекладу був ефективним, перекладач повинен бути обізнаним із конкретним змістом перекладу, і, отже, переклад не може бути неякісним або будь-хто не може перекладати.

ПОШИРЕНІ ПОМИЛКИ

Є багато способів, якими перекладач може зробити повідомлення неточним і заплутаним (Маркос, 1989). Помилки зазвичай виникають, коли перекладач економить час або використовує «літературну свободу» через незнання конкретних понять, розмовного регіоналізму, сленгу, через відсутність розуміння важливості точного перекладу або просто через брак інтересу. Відсутність останнього може виникнути тоді, коли немає бажання перекладати в тих, хто сприймає переклад як додатковий тягар до їх і так уже складної роботи. Насправді, у медичній сфері, де попит на двомовних / бікультурних професіоналів не може бути задовільним, існує тенденція покладатися на кількох фахівців із двомовних / двох культурних фонів, а також на парапрофесіоналів і допоміжний персонал. Для таких особистостей це може сприяти розвитку синдрому «раннього вигорання».

У наступних пунктах я використовуватиму лінгвістичні операції, що описані в попередніх публікаціях (Жав'є ін., 1998), аби проілюструвати найбільш поширені помилки, які спостерігаються в непідготовлених перекладачів, оскільки я знайшов ці приклади для того, щоб з'ясувати проблему. Моє рішення використовувати приклади взаємодій, які відбулися в процесі психіатричного сеттінгу. Ці приклади помилок перекладу цінні не лише тому, що вони уособлюють типові помилки, які часто зустрічаються в лінгвістичних операціях за участю непідготовлених перекладачів, а й тому, що є додатковим фактором, який необхідно враховувати (тобто може спостерігатися хибна комунікація / патологічне мислення), що зазвичай ускладнює картину.

Я буду використовувати символи «Л», «П» і «Я», щоб позначити ліка-

ря, пацієнта й перекладача. Я зупинюся тільки на п'яти базисних, найбільш поширених помилках, раніше виявлених Васкес і Жав'є (1991) та його соратниками (1998): опущення, додавання, конденсація, заміщення й обмін.

ОПУЩЕННЯ

Опущення належить до процесу, за допомогою якого перекладач може видалити повністю або частково повідомлення, відправлене за допомогою мовця. Приклади цієї помилки можна побачити в таких обмінах між пацієнтом і лікарем, опосередкованих через перекладача:

Обмін 1

Л. Ну, мені здається, що їй важко говорити про сім'ю й про те, що вона відчуває.

Пер. El tenemos la impresión de que le es un poco difícil hablar de la situación de la familia y cómo se está sintiendo con la familia. (У нього...у нас склалося враження, що для вас трохи важко говорити про ситуацію в сім'ї та як ви себе почуваете).

П. Aha! (не перекладено).

Л. Я помітив, що вона (пацієнтка) посміхнулася, вона могла б сказати мені, чому?

Пер. El nota que se sonrie, ¿le puedes explicar por qué? (Він зауважує, що ви посміхаєтеся, ви б могли пояснити, чому?).

П. Es que le estoy explicando lo de mis hijas. (Тому, що я розповідаю про моїх доньок).

Пер. Вона щось сказала, я не знаю, чи повинен продовжувати.

Обмін 2

Л. Добре, і як вона ставиться до цього плану?

Пер. ¿Y qué usted opina sobre ese plan? (Що ви думаєте про цей план?).

П. Bueno, segun ella me dijo, que era para ayudarme a mi, para darme la misma receta, para ayudarme al tratamiento que me daba ella. No me acuerdo. (Ну, що до того, що соціальний працівник сказала мені, це було для того, щоб допомогти

мені, дати мені той же рецепт, ліки, допомогти мені в лікуванні. Я не пам'ятаю).

Пер. Добре, вона в основному говорить, що це було для того, щоб допомогти їй продовжувати приймати ліки й зарадити в житловій проблемі.

Обмін 3

Л. Так, чи були колись розбіжності між нею та її сином?

Пер. ¿Usted, en algun momento, ha tenido una relación distinta con su hijo? ¿Las cosas eran distintas antes con él? (Коли-небудь ви мали інші стосунки з вашим сином? Чи були ці стосунки з ним іншими раніше?).

П. ¿Cómo? (Не перекладено) (Що?)

Пер. ¿Cómo ud. se llevaba con su hijo anteriormente? (Як ви спілкувалися зі своїм сином раніше?).

П. Bien. Lo que lo hicieron así eran las malas amistades esta vacío. (Ну, те, що зробило його таким, – це погані компанії. Він порожній).

Пер. Він не був насправді таким, але, можливо, він змінився через своїх поганих друзів, неправильних друзів.

П. Y no va a la escuela. No quiere ir a la escuela, no. (Він не ходить до школи, він відмовляється йти до школи).

Л. Я бачу, що це є дуже болючим для неї.

Пер. (не переклав).

Хоч ці три обміни демонструють різні види помилок, помилка, яка найчастіше зустрічається, – це опущення. В обміні 1, наприклад, перекладач не в змозі передати лікарю реакцію пацієнта на питання про посмішку. Аналогічним чином, в обміні 2 конденсується не тільки комунікаційний зв'язок пацієнта, але й той факт, що відповідь пацієнта: «Я не пам'ятаю» не була передана лікарю. В обміні 3 спроба лікаря бути емпатичним із пацієнтом («Я бачу, що це має бути дуже болючим питанням для неї») не було доведено до відома пацієнта. Цілком можливо, що посмішка є недоречною або що «я не пам'ятаю» не має значення, чи пацієнт може ігнорувати спроби лікаря бути емпатичним. Однак, лікарю не надано всієї інформації, наданої пацієнтом для

того, щоб зробити оцінку, а пацієнт не забезпечений усім обсягом комунікації від лікаря, а значить, – це додатково зменшує шанс пацієнта на когерентну відповідну реакцію.

Додатки

Ці додатки демонструють тенденцію перекладача включати інформацію, не виражену мовцем. Це зазвичай відбувається в поєднанні з частковим або повним опущенням повідомлення.

Обмін 4

Л. Більше того, чи могла вона сказати мені, як вона сприймає тепер проблему з сином?

Пер. El ha leído sobre eso en su expediente, pero Usted puede decir un poco mas sobre ¿cómo estan los cosas con su hijo? Explicarle un poco más sobre su relación con su hijo. (Він прочитав про це у вашому звіті, але не могли б ви сказати більше про те, як ідуть справи з вашим сином? Розкажіть більше про ваші стосунки з вашим сином).

П. ¿Qué es lo que pasó? aha! (Що сталося? Ага!) (Не перекладено)

Пер. Si, exacto. (Так, точно.).

П. Pues, yo tengo un hijo de 14 años y me da muchos problemas por cuestión de malas amistades que tiene, este ha cogido vicios con ellos y se busca problema en un hotel en que you vivo, este .no respeta, no hace caso, en eso yo me he descontrolado los nervios. (Ну, у мене є 14-річний син, який завдає мені масу неприємностей через вплив на нього поганої компанії. Він перебуває в залежності від неї й сам потрапляє в біду в готелі, де я живу, він не виявляє ніякої поваги, не звертає уваги, що я втратила контроль над своїми нервами).

Пер. Вона має 14-річного сина, який завдає їй проблем. Він водиться з неправильними людьми. На сьогодні він має багато різних вад, уживає наркотики. Вона живе в готелі, і він завдає їй проблеми, потрапляючи у великі неприємності.

У цьому обміні ми можемо спостерігати, як особисте зміщення перекладача додається до повідомлення пацієнта («наркотики» – звучить як «про-

блеми з наркотиками»), а також конденсація вербалізації пацієнта про її досвід із сином. Її відчуття, що син не виявляє ніякої поваги й не звертає уваги на неї, не пов'язане з лікарем і, отже, лікар може пропустити міжособистісний / культурний характер конфлікту пацієнтки та її сина. Вплив усього цього, напружений стан («Я втратила контроль над своїми нервами») не перекладається, додається до неповної картини взаємодії.

КОНДЕНСАЦІЯ

Конденсація належить до тенденції перекладача запитувати й пояснювати повідомлення, яке відправлене за допомогою мовця. Це зазвичай відбувається, коли мають місце опущення й додавання. Наочно продемонстровано в обміні 2, коли довга відповідь пацієнта на запитання лікаря підсумовується як «вона говорить в основному». Так само в обміні 4, де процес конденсації відбувається відносно досвіду пацієнтки з сином. Як зазначалося раніше, її повідомлення є неповним, у поєднанні з елементами додавання це може призвести лише до неточної оцінки досвіду пацієнтки.

ЗАМІНИ

Ця помилка належить до тенденції перекладача замінити поняття в повідомленні, надісланому мовцем з метою його прикрашання або конденсації. Зазвичай має місце заміна в значенні повідомлення. Помилки, що виникають у результаті заміни аспекта комунікації, певною мірою пов'язані з опущенням, додаванням і помилками конденсації, які були описані вище.

Розглянемо такий обмін:

Обмін 5

Л. Оскільки ви почали лікування препаратом близько 3 тижні тому, ви, так сказати, ммм..., відчуваєте щось незвичайне, наприклад відчуття, що хтось говорить із вами й при цьому немає нікого?

Пер. Mientras estaba sobre la medicación, mientras estabas cogiendo la medicación, ¿tu oído “voices”, te has sentido distinto, diferente, o de otra forma?

(Поки ви приймали ліки, у той час коли ви їх приймали, чи чули ви голоси або відчували себе інакше?)

П. No, igual, siempre igual. (Ні, те ж саме, завжди те ж саме).

Пер. Він каже, завжди те ж саме.

Л. Що це значить?

Пер. ¿Cómo, qué es igual? (Як це, теж само?)

П. Bien, Bien! (Прекрасно, прекрасно!)

Пер. Він каже прекрасно, прекрасно!

В наведеному вище обміні бачимо, що пацієнт не відповідає на запитання лікаря. У результаті вербалізації перекладача виникає плутанина. На додачу до конденсації й помилок перекладач замінює «хтось говорить із вами й немає нікого» на «чуєте голоси» й «що це значить?» на «як це, теж саме?». Вербалізація перекладача «або відчуваєте себе іншим?» привела пацієнта до недоречної відповіді («завжди те ж саме») на запитання лікаря про наявність слухових галюцинацій. Отже, питання про слухові галюцинації не може бути оціненим.

РОЛЬ ОБМІНУ

Ця помилка належить до тенденції перекладача здійснювати взаємодію й замінити питання мовця власним набором запитань, як нібито брати на себе роль лікаря або пацієнта.

Подальший обмін демонструє цю помилку:

Обмін 6

Л. А хтось ще був удома?

П. Ні.

Л. Чи є хто-небудь ще у вашій родині, крім вашої матері?

Пер. ¿Tiene other familia fuera de su mamá?

П. Sí, sí. (так, так).

Пер. ¿Quienes? (хто?).

П. Mis hermanos (мої брати).

Пер. ¿Su hermanos? Cuánto? (Ваші брати? Скільки їх?)

П. Quince (п'ятнадцять).

Пер. ¿Quince? ¿pero no viven todos juntos? (П'ятнадцять? Так ви всі живете разом?)

Р. No, en frente (Ні, через дорогу один від одного).

Хоч цей конкретний обмін не може мати серйозних наслідків для пацієнта, розглянемо, що може статися в ситуації, пов'язаній із оцінкою самогубства або потенційного вбивства. Оскільки перекладачі не завжди обізнані з вирішальними компонентами, необхідними для такої оцінки, вони можуть не передати важливу інформацію, що стосується пацієнта, лікареві. Дійсно, перекладачі, які роблять подібні помилки, зазвичай мають тенденцію конденсувати повідомлення й включати свої уявлення про сказане в повідомлення. Саме ця проблема постала в обміні 4, коли перекладач указав на те, що «звучить як проблеми з наркотиками», хоч пацієнт ніколи не повідомляв про це. Така ситуація також наочно описана в ранній праці (Васкес і Жав'є, 1991) й обговорювалася раніше в цьому розділі у випадку, коли оцінка рівня потенціальності самогубства пацієнта була серйозно скомпрометована нездатністю члена сім'ї розказати лікарю про справжній психічний стан пацієнта. Член сім'ї не нагадує під час перекладу лікарю про депресію пацієнта або той факт, що пацієнт чує голос покійної матері.

ВИСНОВКИ

Питання, порушені вище щодо негативних наслідків помилок комунікації, не можуть бути розкриті повною мірою. Представлені обміни надали можливість продемонструвати шкідливий вплив різних помилок, які може зробити перекладач. Вони мають важливе значення в спілкуванні двох співрозмовників: чіткість і точність. Перекладач виконує роль сполучної ланки або мосту між двома світами, де кожен має свою історію, географію, систему вірувань, культуру, мову й логічну систему міжособистісного спілкування. Адекватний переклад – важке завдання перекладача, оскільки природа і як-

ість виконавчої роботи можуть стати життям і смертю для деяких пацієнтів і для суспільства в цілому. У психічному здоров'ї характер і якість лікування хворих підлягає істотному впливу поганого перекладу. Це особливо справедливо щодо психічно хворих, які могли б втратити, частково або повністю, здатність організувати суб'єктивний досвід. Для того, щоб уникнути ускладнень у результаті неадекватних значень, передбачених у непідготовлених перекладачів, наполегливо рекомендовано, щоб особи, які виконують цю роль, були підготовлені належним чином (Акоста та Крісто, 1981, Аржона, 1977; Лонглі, 1977; Намі, 1977). Тільки таким чином буде передбачуваним значення повідомлення, що має більше шансів зберегти свою точність. Як було показано раніше, люди, які функціонують як перекладачі й не мають хорошої підготовки зазвичай додають, опускають, конденсують і / або змінюють важливу інформацію в комунікації. Крім того, вони беруть на себе роль лікаря і / або пацієнта (рольовий обмін) та заохочують взаємодію між пацієнтом і лікарем, щоб залишатися відділеним, безликим (наприклад, за допомогою третьої особи «Пацієнт або лікар сказав, що»).

Згубний вплив цих помилок на оцінку психопатології також вивчався в попередньому дослідженні Маркоса (1989). У результаті дослідження він дійшов висновку, що спотворення комунікації може статися, коли перекладачі, які були задіяні в роботі, мають:

1. недостатню мовну компетенцію й дефіцит навичок перекладу;
2. недостатній рівень розуміння психіатрії;
3. сумнівне ставлення до пацієнта і / або лікаря.

Ця проблема особистого ставлення є особливо проблематичною, коли в ролі перекладачів використовують членів сім'ї або інших перекладачів з особистими поглядами, про що свідчить Маркос (1989), Васкес і Жав'є (1991). Наприклад, Маркос описав реакцію доньки, яка виражала сильні негативні почуття з приводу ліків, які щойно прописав лікар, і закликала мати не приймати їх. Саме в таких ситуаціях рекомендуються попередні зустрічі лікарів і перекладачів. Згідно з Маркосом, ці зустрічі мають бути спрямовані

на обговорення цілей оцінки й ставлення перекладача до будь-яких аспектів процесу.

Існують різні компоненти й цілі в навчанні перекладачів. Метою тренінгу є те, що в кінцевому рахунку краще підготовленими слухачами є ті, хто здатні надавати вихідне повідомлення необхідними значущими лінгвістичними й паралінгвістичними символами й кодами культури та мови слухача. Навчання перекладачів для освітніх, медичних і психіатричних медичних установ є лише проміжною й частково вирішеною проблемою, більш адекватним і етичним вирішенням якої може стати навчання й наймання фахівців із двомовних і двокультурних фонів із задовільними культурними й мовними характеристиками.

Крім того, перекладачі часто стикаються з майже неможливістю здійснення перекладу повідомлення від осіб, чия своєрідну лінгвістичну поведінку нелегко зрозуміти. Такий стан може стати причиною подальших помилок перекладу. У разі медичної й психологічної оцінки або в ситуації, коли суддя намагається визначити провину особи, базуючись на перекладі окремих відповідей на питання юрисконсультів, прокурора і / або судді, наслідки неточного перекладу можуть бути плачевними.

Бібліографічні посилання

1. Aitchison, J. (1994) *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
2. Auer, P. (ed.) (1998) *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
3. Bentahila, A. and E. E. Davies (1998) Codeswitching: An unequal partnership? In R. Jacobson, *Codeswitching Worldwide*. Berlin: Mouton, pp. 25–51.
4. Blom, J.-P. and J. Gumperz (1972) Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 407–34.
5. Crama, R. and H. van Gelderen (1984) *Structural constraints on code-mixing*. MA thesis, University of Amsterdam.
6. De Houwer, A. (1995) Bilingual language acquisition. In P. Fletcher and B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, pp. 219–51.

7. Dewaele, J. M. (2007a) Becoming bi- or multilingual later in life. In P. Auer and Li Wei (eds.), *The Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 89–118.
8. Dewaele, J. M. (2007b) Diachronic and/or synchronic variation? The acquisition of sociolinguistic competence in L2 French. In D. Ayrton (ed.), *The Handbook of French Applied Linguistics*. Amsterdam: Benjamins, pp. 208–36.
9. Edwards, M. and P. Gardner-Chloros (2007) Compound verbs in code-switching: Making Do? *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 73–91.
10. In Li Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, pp. 33–47.
11. Fishman, J. (2000 [1965]) Who speaks what language to whom and when? In Li Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, pp. 55–71.
12. Gafaranga, J. and M.-C. Torras (2002) Interactional otherness: Towards a redefinition of code-switching. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 1–22.
13. Gardner-Chloros, P. (1991) *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford: Clarendon Press.
14. Gardner-Chloros, P. and M. Edwards (2007) Compound verbs in code-switching: Bilinguals making do? *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 73–91.
15. Grosjean, F. (2001) The bilingual's language modes. In J. L. Nicol (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Cambridge, MA: Blackwell, pp. 1–22.
16. Gumperz, J. and E. Hernandez (1969) Cognitive aspects of bilingual communication. Working Paper 28, Language Behavior Research Laboratory, December, Berkeley: University of California Press.
17. Gumperz, J. J. (ed.) (1982b) *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Kroll, J. F. and P. Dussias (2004) The comprehension of words and sentences in two languages. In T. Bhatia and W. Ritchie (eds.), *Handbook of Bilingualism*. Cambridge, MA: Blackwell, pp. 169–200.
19. Lanza, E. (1997) *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
20. Li Wei (1994) *Three Generations, Two Languages, One Family: Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
21. Li Wei (1998) The “why” and “how” questions in the analysis of conversational codeswitching. In P. Auer (ed.), *Codeswitching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, pp. 156–76.
22. Lipski, J. M. (1978) Code-switching and the problem of bilingual competence. In M. Paradis (ed.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia, SC: Hornbeam Press.
23. MacSwan, J. (2004) Code-switching and grammatical theory. In T. K. Bhatia and W. C.
24. Mahootian, S. (1993) *A null theory of codeswitching*. PhD dissertation, Northwestern University, Chicago.

МОВНЕ ЗБЕРЕЖЕННЯ, ЗМІНА МОВИ І ЗВОРОТНЯ ЗМІНА МОВИ

Джошуа А. Фішман

ВСТУП. ПЕРСПЕКТИВИ: АМЕРИКАНСЬКІ Й МІЖНАРОДНІ

Широке обговорення соціальних явищ і соціолінгвістичних процесів має особливу тенденцію бути високо перспективним і контекстуальним. Отже, пишучи про такі явища, найкраще потрібно думати про перспективу з самого початку. Моїми перспективами будуть програмна і американська, а тоді міжнародна і теоретична. За допомогою цього, об'єднуючи пункти погляду активіста і вченого, тобто того, хто не лише шукає об'єктивного розуміння, але й плюралістичного впливу на суспільство також. Ці перспективи мають і переваги, і недоліки. Серед переваг той факт, що американський соціолінгвістичний фон широко досліджувався і його знахідки легко опрацювати в бібліотеці. Вони доступні і в архівах, і в лінгвістиці. Головний недолік у тому, щоб починати з американської перспективи те, що випадки з емігрантами повністю репрезентовані, тоді як випадки місцевих меншин недооцінені. Отже, логічно буде закінчити міжнародною перспективою, так щоб початкові висновки, які базуються на американському досвіді, можна було б негайно випробовувати з цілком іншого ракурсу.

ЗМІНА МОВИ ЯК СОЦІАЛЬНА НОРМА

Соціолінгвістичні профілі носіїв мов, відмінних від англійської, у США є безпосереднім відображенням історії країни, як нації емігрантів. Такими носіями є переважно або емігранти, або діти емігрантів. Це є важливим пунктом, з якого треба розпочинати вивчення нашої тристоронньої теми, бо, на відміну від більшості інших країн, у яких існує соціальний мультилінгвізм, є відносно мало носіїв інших мов у США. Вони більше ніж два покоління тому переїхали з емігрантських родин. Це рівноцінно трьом речам: (1) онуки і правнуки емігрантів переважно стали англійськими монолінгвами. Вони втратили безпосередній та соціально зумовлений контакт з носіями тих мов,

які привезли до цієї країни їхні діди і прадіди; (2) також залишилося дуже мало «лінгвістично різноманітних» місцевих (або «уроджених») американців («американоіндіанців»), які досі розмовляють їхніми традиційними мовами аборигенів (а тих, які залишаються стає все менше і менше, незважаючи на те, що американоіндіанське населення продовжує зростати); і (3) ні подорожі, ні досвід роботи, ні освіта не впливають на щоденні властивості розмови будь-якою не-англійською мовою, але дуже малій кількості американців.

США – країна, значною мірою встановлена і збудована добровільними і недобровільними емігрантами. Її соціальна динаміка є такою, що до сьогодні будь-який мультилінгвізм, наявний серед її мешканців, залишається показником недавнього статусу емігрантів. Оскільки протягом цих років мільйони і мільйони емігрантів прибули до берегів Америки. Загальна кількість монолінгвальних носіїв не-англійської мови (NES) складає зараз приблизно 2 – 5 мільйонів, а загальна кількість тих, для кого англійська мова не є рідною (NEMT) у США понад 25 – 30 мільйонів, стає очевидним, що процес мовного перемикавання (або втрата рідної не-англійської мови) є домінантним (можливо, навіть домінуючим) «американським досвідом» майже з самого початку заснування країни. Отже, якщо наполегливо будемо вивчати підтримку не-англійських мов у США сьогодні, ми вивчаємо цікаве, але дещо «екзотичне» явище, щойно залишаємо покоління емігрантів позаду (так, дійсно, навіть перед тим, як залишимо їх позаду).

Звичайно, «лишити покоління емігрантів позаду» раз і назавжди легше сказати, ніж зробити у США. Протягом приблизно 220 минулих років там ніколи не було розриву більше, ніж на два покоління між впливом періоду масової еміграції і впливом наступного такого періоду. Починаючи з відносно великої французької і німецької «присутності» наприкінці вісімнадцятого століття (починаючи навіть до того, як наша нація була утворена) вздовж кордону з Канадою, з одного боку (який сприяв виникненню сотень франко-американських церков, парафіяльних шкіл, братських організацій та періодичних видань), і сконцентровані німецькі селища у Пенсильванії

та Огайо (з їхніми сотнями церков і закритих спільнот) з іншого боку, історія продовжувалася понад 200 років. Невдовзі після Революції туди прибули ірландські масові емігранти на початку 1800 рр. (коли більшість із цих новопритульців була носіями ірландської мови і Бостон та Нью-Йорк стали столицями яскравої ірландської преси, церковної і книжної культур). Тоді розпочалася друга німецька масова еміграція середини 1800 рр. (коли тисячі німецьких шкіл, церков, газет, книжок і навіть кількох коледжів і теологічних семінарій були всюдисущими в американському середньому Заході). Щойно колишні початки були англізовані й узгоджені в конкретному напрямі, розпочалося прибуття мільйонів європейців з Півдня і Сходу. Це продовжувалося з 1880 р. до початку 1920 р. (приводячи італійців, росіян, поляків, румунів і австро-угорських євреїв, поляків, українців і південних слов'ян). Менше, ніж на 50 років пізніше розпочиналися латиноамериканські й азійські / тихоокеанські еміграції (і продовжувалися швидко). Незважаючи на те, що кожній масовій еміграції передувала її власний неочікуваний рух назад, ніколи не було багато часу, щоб цілком обробити й вирішити ілюзію про місцеве монолінгвальне, монокультурне, моноетнічне американське суспільство. Однак, цілком стабільне і законне мультилінгвальне / мультиетнічне суспільство було колись розроблене. Мабуть, два покоління – це достатній час, щоб утратити знання мов, відмінних від англійської, але у будь-якому разі – недостатньо, щоб знищити культурну пам'ять і часткові ідентичності, щоб не протидіяти скаргам, одержаним від дискримінації, маргіналізації і спростування культурних прагнень часу, на яких етнічні ідентичності і зворотні рухи можуть бути розташовані.

Та досі найновіші лінгвістичні ресурси (фактичні і потенційні) цієї країни завжди були так потворно змарновані і зруйновані (у найгіршому випадку) або знехтувані й ігноровані (у кращому випадку), що крім недавніх емігрантів, діти яких нетипові й дуже «екзотичні», США стала переважно монолінгвальною англійською країною. Чому це відбулося у цій історії, яка мала повторюватися до безкінечності (та не тільки у США)? Протягом усього два-

дцятого століття кілька світових мов мали бути атрофовані у США. «Великою шісткою» протягом всього століття були німецька мова (близько половини її носіїв були протестантами, а решта католиками), італійська, французька, іспанська, польська (всі переважно католики) та ідиш (всі східноєвропейські євреї, ашкеназі). Але ні престиж більшості з цих мов, ні кількість їхніх носіїв (багато мільйонів), ні їхня світова спорідненість у комерції, подорожах, контактах зі «старою країною», промисловістю та академічним дослідженням і урядом не впровадила міжнародні відношення та запобігла для них таку саму долю, яка сталася з більшістю менш культурних та віддалених від західного досвіду і значно менш практично корисних колег на світовій сцені. Так відбувається з іспанською мовою, мовою «мачо» на американській не-англомовній сцені протягом останніх двох десятиліть. На це також потрібно дивитися з турботою і навіть тривогою.

МІСЦЕВІ І ПЕРІОДИЧНІ ЗЛЕТІ І ПАДІННЯ ПРОТИ ПРЯМИХ ЛІНІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Якщо розглядаємо передачу рідної мови як сконструйованої соціокультурно, тобто, як наслідок певного соціального, економічного і політичного досвіду впродовж історії, ми повинні зрозуміти, що невмолимий монолінгвізм нації мільйонів емігрантів не був автоматичним або немимим наслідком. Кожна з неголовних мов, згаданих у попередньому параграфі, може вказувати на інші місця у світі, де їхні перепоселені носії-емігранти успішно досягли більшого ступеня передачі рідної мови між поколіннями. Контрасти з Канадою (для французької мови), Австралією (для македонської й арабської), Латинською Америкою (для німецької та ідишу), й Ізраїлем (для англійської, ідишу і, можливо, російської) могли б бути особливо повчальними. Чому американський ґрунт виявився таким негостинним для контрасту? «Der shteynerner amerikaner bodn!» («кам'янистий американський ґрунт»), мій батько шепотів під час дихання, коли зустрічався з іншим співбесідником у його контакті із зусиллями зберегти ідиш у США.

Насамперед потрібно усвідомити, що занепад американського мультилінгвізму не відбувався у монотонному русі вниз упродовж двох минулих століть, тобто він не може бути репрезентований єдиною безкомпромісною спадною лінією. Періодичні вияви зростання – падіння різноманітних мов у США відкривають істотну зміну протягом часу, щодо ступеня і рівня. Часто є роки (навіть десятиріччя) зростання (коли прибуття молодих емігрантів з особливою рідною мовою продовжується довгий час і вони розміщуються у закритій близькості один від одного, так що вони абсолютно і відносно сконцентровані щодо один одного (особливо англومовних) мешканців. Навіть деякі відносно малі мовні групи, наприклад, пенсильванська голландська (всі розмовляють і читають англійською мовою, так само розмовляють мовою пенсілфоуніш (Pensilfawnish), спроможні слухати проповіді «лютеранською німецькою») мали відносно добрий успіх у примноженні і збереженні рідних їм мов через поселення у «власних» сільських областях, де вони можуть відсторонитися від більшості різновидів соціальної взаємодії з «аутсайдерами» до їхніх спільнот. Те ж саме для ультраортодоксальних євреїв, які розмовляють мовою ідиш, хоч вони є переважно міськими жителями. Франкомовні з північного Вермонту, Нью-Гемпширу і Мейну (поряд з кордоном з Квебеком) набагато більше зберегли свою мову, ніж їхні співвітчизники з Массачусетсу і Родських островів (більш віддалені від кордону і ближчі до різноманітних міських центрів, у яких домінує англійська).

Іспаномовні громадяни у давніх невеликих спільнотах Техасу, Нью-Мексико й Аризони досягли значного успіху у підтримці своєї рідної мови протягом шести – восьми поколінь, порівняно з латиноамериканськими прибульцями до вторинних областей поселення внутрішнього Заходу. Гамтрамк є прикладом польського міста у Мічігані, що повністю зберіг його польський характер у мові, релігії і культурі, одночасно беручи участь в американському житті. Американоіндіанські групи, які є суттєво незалежними економічно й ізольованими у просторі (наприклад, різноманітні частини нації навайо) мали успіх у перетворенні більшості їхньої молоді на білінг-

вів протягом недавніх періодів їхнього контакту з головним населенням Америки. Є інші подібні приклади.

Всі згадані приклади підтримки мови спрацювали, хоч деякі з них існували недовго через перспективу між поколіннями, призвели до того, що ми стали цінувати демографічні, географічні, економічні і культурні бази, які впливали і регулювали соціальні межі взаємодії між кордонами, що є передумовою для того, щоб забезпечувати не-англійські мови функціями і статусами, які можуть співіснувати довго й успішно з мовами головного напрямку. Крім згаданих об'єктивних факторів, є також і суб'єктивні. Наприклад, коли узагальнені анти-мультилінгвальні або про-мультилінгвальні ставлення стають важливими оперативними міркуваннями. Анти-німецьке законодавство і загальний вплив протягом і після Першої світової війни зрештою призвели у 1923 р. до постанови Верховного Суду у справі Мейер з Небраски (яка забороняла штатам узурпувати головний авторитет, щоб вирішити, якою мовою їхні діти мусять навчатися і якою мовою має бути викладання). Але значної шкоди німецькій мові (і різновидам інших мов емігрантів, сконцентрованих навколо окремої області) було завдано вже до того часу, а після цього йшла подібна шкода під час Другої світової війни, лише на покоління пізніше.

Покращення у ставленні до не-англійських мов і зусиль мовної передачі відбулися під час «етнічного відродження» всередині 1960-х рр. до середини 1970-х рр. у США (див. табл. 1 і 2). У той час відбулося широкомасштабне покращення завдяки молоді. Воно було частково спільне і частково пов'язане з війною у В'єтнамі. Це призвело до помітного демонстрування етнічної гордості і в піднесенні рідних мов, відмінних від англійської (NEMTC) у переписі 1970 р. Це було *особливо помітно серед осіб так званого «третього покоління»* й чітко виражено через порівняння з заявами, зробленими у 1940 р. або 1960 р. Навіть серед цих груп NEMT, які не мали або майже не мали досвіду з еміграції, більшість у середньому перейшли вже далеко за дитячий вік. Ці підвищення можуть легко бути розбиті як прості ар-

тефакти, які є результатами незначної непослідовності у побудові питання рідною мовою у 1960 р. та 1970 р. Однак, інші пов'язані підвищення також вийшли на поверхню у 1970 р. Тобто ті, які були розкриті будь-якими словесними змінами. Отже, радіомовлення етнічних спільнот (радіо і телебачення), періодичні видання пропонували весь або частину їхнього змісту мовами, відміними від англійської. Школи спільнот і місцеві релігійні організації, що включали традиційні зусилля не-англійських мов у їхньому програмуванні, також значно примножилися за короткий період 1960–70 рр. Крім того, вивчаючи на рівні держави та співвідношення між ресурсами інститутів етнічних спільнот 1970 р., випадки NEMTC дуже високі (наприклад, 90% часу радіомовлення для не-англійської мови, де «рідна» не-англійська мова могла посягати на той час).

Табл. 1. Рідна мова уродженців, народжених у країнах проживання 25 мов (1940-1970) з процентним зростанням (зменшенням) 1940-1970 і 1960-1970¹ спочатку опубліковані в книзі автора «Підйом і падіння етнічного відродження» (Rise and Fall of the Ethnic Revival, Mouton de Gruyter, 1985, сс. 139-140).

<i>Рідна мова</i>	<i>1940</i>	<i>(оцінка) 1960</i>	<i>1970</i>	<i>Зміна 1940- 1970</i>	<i>1940- 1970 % зріст (па- діння)</i>	<i>Зміна 1960- 1970</i>	<i>1960- 1970 % зріст (па- діння)</i>
У цілому	84.124.8 40	145.275. 265	169.634. 926	85.510.0 86	101,65	24.359.6 61	16,77
англійсь-	78.352.1	-	149.312.	70.960.2	90,57	-	-

¹ Джерела: дані 1940 і 1970 рр. з книги 'Language Loyalty in the United States', J. A. Fishman et al., 1966. Дані 1970 р. з PC(2)-1A. 1973.

ка	80		435	55			
норвезь- ка	81.160	40.000	204.822	123.662	152,37	164.822	412,06
шведська	33.660	17.000	113.119	79.459	236,06	96.119	565,41
данська	9.100	6.000	29.089	19.989	219,66	23.089	384,82
голланд- ська	65.800	74.000	102.777	36.977	56,20	28.777	38,89
фран- цузь-ка	518.780	383.000	1.460.13 0	941.350	181,45	1.077.13 0	281,23
німецька	925.040	588.000	2.488.38 4	1.563.35 4	169,00	1.900.39 4	323,70
польська	185.820	87.000	670.335	484.515	260,74	583.335	670,50
чеська	81.760	34.000	148.944	67.184	82,18	114,944	338,07
словаць- ка	29.260	10.000	86.950	57.690	197,16	76.950	796,50
угорська	13.180	16.000	52.156	38.976	295,72	36.156	225,98
сербо- хорватсь- ка	5.200	7.000	24.095	18.895	363,37	17.095	244,21
словен- сь-ка	5.780	3.000	9.040	3.260	56,40	6.040	201,33
російська	13.980	18.000	30.665	16.685	119,35	12.665	70,36
україн- ська	2.780	10.000	22.662	19.882	715,18	12.662	126,62
вірменсь- ка	1.880	-	13.785	11.905	633,24	-	-
литовсь- ка	9.400	8.000	34.744	25.344	269,62	26.744	334,30
фінська	14.880	4.000	58.124	43.244	290,62	54.124	1353,1

							0
румунська	2.060	2.000	5.166	3.106	150,68	3.166	158,30
ідиш	52.980	39.000	170.174	117.194	221,20	131.174	336,34
грецька	6.160	12.000	56.839	50.679	822,71	44.839	373,66
італійська	125.040	147.00	605.625	480.585	384,35	458.625	311,99
іспанська	718.980	1.219.00	4.171.05	3.452.07	480,13	2.880,05	233,09
		0	0	0		0	
португальська	11.380	7.000	62.252	50.872	447,03	55.252	789,31
арабська	3.720	4.000	25.765	22.045	592,61	21.765	544,13
У цілому не-англійська	2.917.780	2.807.000	10.646.702	7.728.922	264,89	7.826.017	278,80
У цілому не-англійська без іспанської	2.198.800	1.516.000	6.475.652	4.276.852	194,51	4.945.867	328,41

Табл. 2. Співвідношення між відомчою частотою і демографічними характеристиками тих, хто претендує на етнічну рідну мову. Спочатку опубліковано у книзі автора «Зростання і падіння етнічного відродження» (Rise and Fall of the Ethnic Revival, Mouton de Gruyter, 1985, с. 203).

	(5) Загальна вимога рідної	(6) NN вимога рід-	(7) % NN вимога рід-	(8) Загальна ви-
--	----------------------------	--------------------	----------------------	------------------

	мови 1970 р.	ної мови 1970 р.	ної мови 1970 р.	мога рід- ної мови 1979 р.
(1) Радіомовлення	0,84	0,90	0,27	0,94
(2) Змінні лінійні блоки	0,43	0,47	0,24	0,50
(3) Видання	0,82	0,83	0,13	0,89
(4) Школи	0,18	0,20	0,03	0,23
(5) Загальна вимога рідної мови 1970 р.	-	0,94	0,25	0,97
(6) NN вимога рід- ної мови 1970 р.			0,34	0,96
(7) % NN вимога рідної мови 1970 р.			-	0,29
(8) Загальна вимога рідної мови 1979 р.				-
(9) % Зміна загаль- ної вимоги 1970-79 рр.				
(10) Вимога рідної мови у 1960-70 рр. Кількість мов	41	41	41	39

Відмінності у п від однієї колонки до іншої виникають через змінні дані, отримані за переписом у США в ті роки.

Однак після 1979 р., коли зросли занепокоєння з приводу повільного економічного зростання Америки у співвідношенні з південно-східною Азією і коли рух «лише англійська» міг з легкістю скористатися цими занепокоєннями (сфокусованими на «незаконному» «захопленню» США латиноамериканцями, які прагнули уникнути бідності й отримати фінансування Сполуче-

них Штатів (Іран – Контра), війни у їхніх рідних «південних кордонах»), нові закони і поправки до конституції держави були запроваджені проти використання мов, окрім англійської. Треба відзначити, що в будь-якому випадку прийняті заборони застосовуються лише до урядів держав (і багато з цих більш невизначених заборон були визначені судами як неконституційні). Здебільшого ці закони і постанови є суто символічними, а насправді такими, що не мають законної сили. Однак закони, що просувають лише англійську мову, викликають підозру, приводи для розколу і зустрічні звинувачення, які знеохочують осіб і справи з суспільного використання мов, за винятком англійської та, безсумнівно, знову допомагають подавити передачу рідних мов, не-англійської, всією країною загалом.

Жоден *федеральний* закон або конституційна реформа разом згаданою «лише англійською» мовою не були успішно прийняті (звичайно, були спроби). Але чи повинен такий темний-темний день колись настати (чи потрібно таке законодавство або поправки підтримувати або звертатися з апеляцією до Верховного Суду). Це буде дорівнювати іншому ідеологічному / позиційному руху мовних ресурсів США. Маючи практично повну відсутність законодавства, яке *підтримує* політику «англійська мова – плюс», як протиставлення до суто песимістичної позиції постанови 1923 р. Мейер проти Небраски (котра оголосила поза законом суттєве анти-німецьке законодавство законодавчої влади Небраски, зупинилося на тому, щоб вимагати або навіть пропонувати авторитетну допомогу проведенню навчання у США іншими мовами за винятком англійської). Негативний вплив і тон обмежувального законодавства NEMT з легкістю взяв верх як соціолінгвістичний чинник настрою у багатьох закутках американського життя. Об'єктивні демографічні, інтерактивні й економічні фактори, котрі були згадані вище, і котрі в сучасному міському отченні переважно сприяють зміні мови, тоді панують вдвічі більше. За таких умов батьки і спільноти повинні постійно виправдовувати себе перед стіною сумніву і зневіри, просто роблячи те, що є нормальним у всьому світі, а саме, переконуючись, що їхні діти сліднують за етнолінгвістич-

ними й етнокультурними кроками своїх батьків і дідів. Перепис населення 1970 р. підкреслив, що процес мовного збереження є не просто монотонним низхідним рухом, але й має певні періоди підвищення. Наприклад, продовжують траплятися ділянки, які значно вищі за загальну дугу збереження мови. Вони мають нагадати, що ті, хто є прибічником мультилінгвізму як загального ресурсу для своїх спільнот та для країни загалом, не приречені на неминучу невдачу, і місцеві обставини, зусилля є часто остаточними вирішальними факторами локального успіху або невдачі.

ПЕРЕДАЧА НЕМТ, ЯКА ЄДНАЄ РІЗНІ ПОКОЛІННЯ

Серед історій успіху збереження емігрантами рідних мов, відмінних від англійської, у США є сільська община німецькомовних Пенсильванських амішів-старообрядців і менонітів, а також міських євреїв-хасидів, які розмовляють мовою ідиш. Їхні успіхи здебільшого спричинені відстороненістю від участі у будь-якому американському світському або релігійному житті і обмеженою взаємодією з англомовними американцями поза економічними стосунками. Хоч цей особливий «старообрядний» зразок не утримав їхню групу від вивчення англійської мови досить рано і на високому рівні. Однак, їхня ізоляція і відсторонення від модернізації не є зразком, який є прийнятним або можливим для низки інших американців не-англійського походження. Отже, щоб зрозуміти ізоляцію й одержати з неї певні уроки, потрібно скорегувати її для місцевого застосування в іншому етнолінгвістичному оточенні. Немає ні шансу, ні жодної гарантії, що це буде прийнято масово. Можливо, головним прийнятним уроком з такої ізоляції буде збереження концентрації проживання у міському середовищі (хасиди) або у сільських поселеннях (аміши-старообрядці і меноніти). Така концентрація проживання буде здаватися необхідною (хоч остаточно не цілком достатньою) передумовою для передачі не-англійської рідної мови через покоління чи то емігрантів, чи місцевих жителів. Це забезпечує принаймні внутрішню концентрацію, оскільки неформальні та міжособистісні взаємодії, які діти й молоді люди зустрінуть в будин-

ку, в родині, по сусідству, у спільноті буде традиційною етнічною рідною мовою.

Але цих очевидних вихідних передумов, яких бракує, недостатньо. Основну причину для «власної мови» ("lengua pròpia", так каталанці призвичаїлись говорити про каталанську мову в Каталанії на відміну від кастильської мови в Іспанії) потрібно розвивати. Їх необов'язково базувати на не-участі, як у випадку з хасидами й амішами-старообрядцями і менонітами. Її можна застосовувати виключно на релігії, або етнокультурних зв'язках, або на очікуванні етнокогнітивного збагачення, або навіть у переконанні, що через мультилінгвалізм кожен виконує спеціальну службу від імені нації (поділяючи «багатство», що походить від мультилінгвалізму через націю як спільноту). Якими б не були основні причини для мультилінгвалізму серед англomовного моря, вони повинні бути цілком і повністю вербалізовані, різномовні, ідеологізовані, організаційно впроваджені та часто повторювані. Більшість американців будуть підтримувати їх, відзначати їхню цінність і вигоду.

І хасиди, і старообрядці аміші з менонітами підтримують свої власні установи (школи, місцеві організації, релігійні організації, сусідські організації), отримуючи для цього тільки частину підтримки від певного агентства або сторонньої особи (у кращому разі). Ці групи вочевидь вивчили урок, котрий засвоїли лише деякі з американоіндіанських груп. А саме, поки культура не підтримує свої власні провідні установи, вона залишається залежною від сторонніх осіб (федерального уряду, муніципальної ради, Державної законодавчої влади, фондів та інших «іноземних» благодійних установ), у продовженні, стабілізації і зростанні її власного етнолінгвістичного життя. Це призводить до інтерактивних залежностей різних видів. Загалом, *така позиція для культури, знаходиться на місці і не має гарантованої безперервності найбільш цінних культурних звичаїв, традицій, перспектив між поколіннями.* Звичайно, є світ відмінностей між сприйняттям або навіть конкурентністю за зовнішню підтримку і залежність від такої підтримки. Останній з вищеназваних є контр-вказівкою, пов'язаною з будь-якою культурою, яка має повагу до

себе. Ця вказівка стосується власного культурного відтворення у контексті глобалізації та модернізації.

Можливо, «місцеві релігійні організації» (термін «церкви» прийнятний лише для християнських культур) є кращими прикладами того, що це включає. Ми американці не залежимо від інших, особливо від уряду, у нашому прагненні підтримати наші місця поклоніння Богу. Ми є високо релігійною нацією завдяки нашій переважно протестантській прихильності. Ми вірні своїй головній протестантській природі; загальна кількість релігійних організацій (які часто називають «сектами» у головних течіях) продовжують поширюватися десятиріччя за десятиріччям, завдяки «розмежуванню» і «спонтанному узагальненню», далеко сягаючи за будь-які менші уніфікаційні або об'єднавчі тенденції, які також отримують. Незважаючи на це, існує «стіна» розподілення між церквою і державою», релігійні організації у США отримують статус звільнення від податку на нерухоме майно для їхніх благодійних внесків. Наприклад, частина заробітку їхнього духовництва витрачається на пастора. Крім того, їхні школи отримують кошти на обіди, книжкові фонди та кошти для перевірки здоров'я учнів і медичних послуг. Цей загальний генеральний принцип «передусім функціонування самопідтримки» є цілком прийнятним для шкіл, які базуються на етнічній спільноті, і оточених установах, незважаючи на те, пов'язані вони з релігією чи ні. Це ж діє і на контрактні школи з мовою викладання навахо (найчастіше, чартерні школи), де головний тягар відповідальності за підтримку покладається на спільноту, а не на громадськість поза межами цих джерел. Культура та її мова не можуть існувати за умов зовнішньої системи підтримки, і немає нічого, що б сприяло гарному культурному здоров'ю більше, ніж колективні зусилля залишитися живими і здоровими самотужки.

Без таких демографічно сконцентрованих островів місцевої організації не-англійської мови і культури, які самі себе підтримують, захищають і започатковують, особливо тих, які мають соціальну мобільність, модернізацію і місцеву взаємодію з типовим американським життям та рідними мова-

ми, відмінними від англійської, якій бракує «безпечних будинків» або «безпечних гаваней», де молодь може спілкуватися згідно з їхніми мовами, цінностями і традиціями неголовних культур. Їм також надто бракує захищеного інтимного простору для дорослих і літніх людей під час їхнього життя після роботи і поза роботою. Сфера роботи, засоби масової інформації і спільна політична система будуть гарантувати те, що культурні «безпечні гавані» не стануть іноземними, ізольованими або ворожими анклавом. Справді, атака американського та історичний досвід загалом (повністю відмежовані мовні і культурні групи) забезпечили достатнє свідчення, що головна проблема підтримки мови – це проблема поглинання тієї мови головною мовною, а не надмірне відділення від неї. Процес «держава у національності» продовжується своїм власним шляхом і з його допомогою «американці» продовжують перетворюватися на «державну національність», так само, як багато інших у минулому, коли стабільність державного устрою підтримувала спільну мету і коли культурна стабільність спричиняла відповідну етнічну належність.

МОВИ МЕНШИН У НАЦІОНАЛЬНИХ ІНТЕРЕСАХ

Неуперджений аналіз мети сприяння мультилінгвізму у Сполучених Штатах повинен призвести до висновку, що хоч емігрантські й культурно-замкнуті сектори зробили потужний внесок до реалізації цієї мети, ці сектори є надто слабкими і ситуативно непридатними, щоб досягнути цієї мети самотужки. Немає і будь-якої раціональної потреби для них робити так, щоб серйозно оцінювати вигоди, які має отримати США через більші неангломовні ресурси. Є й інші чинники, що сприяють певним внескам до цих ресурсів, проте необов'язково на рівні між поколіннями. Федеральні (й, меншою мірою, також державні) агенції *по-різному втягнуті у фінансування підготування і використання талантів з просунутої не-англомовної експертизи*, роблячи так для кращого заняття з їхньої власної нормальної діяльності. Чи то для чисельних цілей *внутрішніх* служб (у таких галузях як здоров'я,

освіта, добробут, громадянські права, реєстрація виборців, підготовка до роботи і перепідготовка, еміграція і служби натуралізації, полегшення від повеней та інших нещасть соціальної безпеки тощо), або для всюдисущих цілей *зовнішніх* служб (задля підтримання військової безпеки, цілей зовнішньої політики, руху вперед комерційної діяльності, наукового прогресу, присутності консула, інформаційних служб Сполучених Штатів тощо), уряд бере участь у забезпеченні функціонування і високого рівня мультилінгвізму у США. Очевидно, це й осудливий неекономний, і той, що завдає надзвичайної поразки багатьом з наших найбільш важливих національних/локальних інтересів і процесів. Однією рукою, так би мовити, призводить до непридатності і «працює плугом» під нашими мовними ресурсами, на емігрантах, тоді як (іншою рукою) намагається піклуватися про дуже подібні ресурси на основі започаткованих урядом програм з мовної перепідготовки, прискорених мовних курсів, мовних об'єднань і навіть мовних шкіл. Тут украй необхідна деяка координація (я сперечався про це письмово протягом останніх 35 років; див. Fishman, 1967). Це просто скандально і несправедливо марнувати ресурси «рідної» мови, так само як даремно витрачати повітря, воду, мінерали, тварин і різноманітні не-лінгвістичні людські ресурси. Як довго потрібно вважати банальними мови, культуру, якщо їх вивчають удома, з пуп'янка, з раннього дитинства, і поважати тільки тоді, коли вони набуваються пізніше, протягом дорослого життя, коли вони звичайно гірше вивчаються і вимагають більшої вартості у компетенціях, часі і коштах?

Іншим головним партнером-злочинцем щодо поваги, просування наших природних не-англомовних ресурсів рідної мови є світ американської промисловості та комерції. Знову ж таки помічаємо безумну нерішучу боротьбу за інтенсивні (і дорогі) курси для дорослих, з одного боку, а, з іншого – небажання чути ресурси рідної мови. Якби ці ресурси розпізнали і постійно культивували, це було б кориснішим для всіх зацікавлених. Зрештою, неможливо пробачити середовище американської вищої освіти за його глухоту, сліпоту і загальну несумісність з мовами, які розташовані на його задньому

дворі, не кажучи вже про передній двір також. Наші університети не лише не визнають, не використовують і не нагороджують мультилінгвальні талановиті особистості, які є серед викладачів і студентів, але і регулярно принижують та недооцінюють ці таланти. Звичайно, це буде вимагати спеціальних методів, спеціальних текстів і спеціальних класів (з обміркованим і вибірко-вим використанням матеріалів, які наші етнолінгвістичні меншини створили для своїх навчальних цілей), якщо ці значним чином невикористані і невідомі мовні ресурси у межах галузі американської вищої освіти не будуть конструктивно використовуватися і культивуватися. Зрештою, це зараз починає відбуватися у кількох місцях для дуже обмеженої кількості мов і мінімальною кількістю кваліфікованих учених та педагогів (наприклад, «Світські школи ідишу в Америці» у спеціальних зібраннях, бібліотека Стенфордського університету й «Іспанська мова для носіїв мови як рідної» зусилля у Школі освіти Стенфордського університету). Загалом ця арена є тільки іншим прикладом марних затрат, незнання і ворожості до наших власних природних мультилінгвальних ресурсів.

ПОКРАЩЕННЯ БЕЗПЕКИ У СВІТІ ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРНУ ДЕМОКРАТІЮ

Поступове «зношування» головної течії в Америці через зрощений у країні мультилінгвізм розпочав по колу захоплювати урядові, індустріальні, освітні установи й установи для відпочинку, у яких панувала головна течія, які так старанно підбурювали й ігнорували це «зношування» протягом більшої частини короткої історії Америки. Чи може наш нещасний запис бути таким чином значно покращеним? На жаль, країна така багата і така потужна, як наша, пафосно кажучи «мова, що управляє світом», може довгий час продовжувати ігнорувати проблему. Але проблема, яку ігнорують, не припиняє існувати і не зникає так просто.

Замість швидких налагоджень, програма «культурної демократії» (справжній етнолінгвістичний плюралізм) потрібна, щоб «зробити нашу кра-

їну безпечною для зрощеного мультилінгвізму у межах країни». Неправильно заявляти, що у нашій англосаксонській правовій традиції ми тільки визнаємо права індивідуальних осіб і повертаємо глухе вухо до прав груп. Люди похилого віку, яких визнають групою, потребують спеціальної фінансової і фізичної підтримки. Жінки визнаються групою, яка потребує спеціального медичного забезпечення, захисту від «статевих» посягань і зловживань. Діти визнаються окремою категорією згідно з законом. Групи осіб із фізичними вадами визнаються спеціальними законами, мільйони доларів було витрачено, щоб обладнати тротуари, громадські будинки, муніципальні автобуси, щоб зробити їх «дружніми до користувачів» завдяки акту «Американці з фізичними вадами». Це всі групи, які визнані (та значною мірою вони були самоорганізованими) як такі, що потребують особливого ставлення, бо таке належить їм по праву з точки зору справедливості і правосуддя. Мало того, відмінність між правами осіб і правами груп не така жорстка й не чітко окреслена. Навіть права груп було визнано у «стверджувальній дії» афроамериканців, латиноамериканців, жителів тихоокеанського узбережжя й американських індіанців, також як у випадках, які мають відношення до здоров'я, освіти та добробуту амішів-старообрядців і менонітів. Деякі закони було анульовано, деякі – прийнято, щоб хасиди не страждали від незручностей, які вимагають від тих, хто дотримується суботнього Шабату, або, як вимагають (як робить народ старого обряду) повністю відмінних шкіл для молоді (а особливо для навчання молоді з фізичними вадами). Американську конституційну потребу розподілу між церквою і державою було змінено у цих прикладах з визнанням того, що цілковито релігійні групи (а не простий клас осіб, не споріднених між собою) було б пошкоджено, поки вони окремо розпізнавалися. Не було цілком ствердним зусилля дії від імені прав груп, де визнається поширена несправедливість до груп? Чому права груп мають поширюватися неохоче і у конфронтаційних контекстах збільшення людських ресурсів? Та що таке моральна різниця між такими правами і правами, гарантованими обраним етнічним і релігійним меншостям?

Чи не збережено наші внутрішні мовні ресурси демонстративно, першочергово і не виплекано окремими культурними групами? Повинна Америка знову просто англізувати латиноамериканців, уродженців Сходу і Тихоокеанських островів, місцевих жителів Аляски й американо-індіанців (і з Півдня, і з Півночі Ріо-Гранде, бо ми забуваємо або не звертаємо уваги на той факт, що багато з тих, кого називаємо латиноамериканцями – позначення навіть новоприбулих іноземців, які розмовляють іспанською мовою – є у своїх власних найглибших серцях і думках, першочергово носіями мов індіанців майя, науатл, кечуа, аймара тощо) африканців, азійських індіанців, китайців, росіян, українців, іранців, іракців (всі з семи щойно згаданих назв груп є також позначення-пастка, що відкриває наше незнання етнолінгвістичної ідентичності), як ми робили через усю нашу історію, тільки щоб виявити, що нам не вистачає носіїв цих мов, коли зростали «потреби національних інтересів? Чи будуть права груп сприяти їхнім мовам задля національного добробуту і чи будуть вони притаманні роздробленню, сприятливому для громадянської боротьби? Звичайно ні, якщо матеріальний прогрес їхніх носіїв і політична участь у національній арені також у недалекому майбутньому, як вони були для більшості американців, бо недоліки з боку жінок, чорношкірих і католиків (всі з яких отримали вигоду від прав груп) було подолано. Наприклад, ми потребуємо прав груп разом з мовою, щоб забезпечити стабільний мультилінгвізм для загального добробуту у США. Це довго визнавалось такими піонерами еволюційної американської мрії, як Горас Каллен, Майкл Вальцер та Лоні Гінер. Якщо ми серйозно налаштовані зробити Америку безпечною для виплеканого в державі мультилінгвізму як національного і природного ресурсу, ми повинні серйозно сприймати реальну культурну демократію і права груп задля цієї мети. Таке ставлення не завдало жодної шкоди ні Швейцарії, ні Фінляндії, ні Іспанії, ні навіть таким «хлопчикам для биття» (в американській пресі) як Бельгія, Індія або Канада. Справді, є свідчення того, що мультилінгвізм не призначений для того, щоб збільшити соціальну боротьбу або знизити валовий національний продукт, як це оприявлю-

ється у захисті Європейським Союзом «мов, що менше використовуються» протягом (і у захопленні) його незрівнянного економічного прогресу двох минулих десятиріч. Як незвичайна Європа – континент, який постраждав від найдовшої з лінгвістичних репресій і лінгвістичного насильства у минулому, є найбільш охочим пробачити і забути таке минуле насильство у сподіванні майбутніх вигод від політики підтримування все більшої кількості державних і недержавних мов. З іншого боку, США, де жодні мовні війни ніколи не велись, ще й досі надмірно боязкі і навіть параноїдальні щодо споживання все більш продуктивно наявних мовних ресурсів, якими вони досі володіють.

Можливо, рух монолінгвізму переконається, що йому СПРАВДІ потрібні мови за винятком його власної? Це неочікувано! Якщо уряд, комерція, промисловість і академічні «сили» можуть колись дійсно переконатися у цій потребі, вони будуть змушені діяти винахідливо й упевнено від імені носіїв тих мов, які зневажають у їхньому власному середовищі. Якщо вони не зможуть, тоді більше американців залишаться «лінгвістично пригальмованими» (або, більш модними евфемічними термінами, їм буде кинутий «лінгвістичний виклик») у всезростаючому мультилінгвальному світі. Особливо у США. Не можна тільки платонічно проголошувати любов до «мультилінгвізму» й одночасно нехтувати забезпеченням усіх потреб, аби мультилінгвізм існував і процвітав. «Захист мови» є можливим фокусом у межах і плануванні статусу (або соціофункціонального планування), планування зібрання (або «мова per se» планування) поділяється навпіл через будь-який успішний задум мовного планування, що насправді прагне допомогти контекстно порівняно слабким мовам або мовам під загрозою. Погоджуючись з Скутнаб-Кангас і Філіпсон (Skutnabb-Kangas and Phillipson, 1995), я значною мірою обмежу себе тут до статусу планування типів захисту мови (хоч я не маю сумніву ні до чого у найбільших випадках лінгвістичної стандартизації, вироблення і зусилля культивування, які виявляються необхідними). Велика кількість дослідників звітувала про різноманітні типи діяльності оборони мови у літературі

статутного планування. Вздовж глобальних ліній, дві з моїх власних недавніх праць (1991,1997) мали на меті розробити загальні принципи захисту мови від безлічі випадків всюди у світі і навіть через усю історію. Додаткові індивідуальні випадки захисту мови на рівні країни або регіону нещодавно забезпечили Гаммель (1997, у Латинській Америці), Шіффман (1996, особливо у Франції та в Індії), і Тополінська (1998, у Македонії). Обережний перегляд процитованих публікацій та правдоподібна низка інших досліджень (котрі неможливо процитувати через обмеження у розмірі цієї праці) викриває, що хоч вони всі звертають увагу на якийсь певний тип захисту статусу мови, ці типи повністю й істотно відрізняються один від одного і не мають бути змішані разом. Систематизація типів захисту статусу мови може призвести до більшого збентеження вчених, студентів і тих, хто створює цю політику, разом з тим, що можна зробити, щоб зрозуміти, що мультилінгвізм, який періодично функціонує на комунальній основі й у США, й інших головних блоках (наприклад, Франція, більша частина Латинської Америки, більшість мусульманського поясу на Близькому Сході і Центральній Азії).

ДОЗВОЛЕНИЙ МОВНИЙ ЗАХИСТ

Найскромніший і наелементарніший тип захисту мов – шукати «рекомендованої» позиції з боку провладної більшості. Така позиція не зобов'язує органи влади відверто або конструктивно щось робити від імені мов, які знаходяться в гіршому становищі, але швидше уникати опозиції або згубного впливу щодо цих (або будь-яких інших) мов. Забезпечення «свободи слова» у Біллі про права та поправках до Конституції Америки не прямо допомагає тим, хто бажає сприяти використанню не-англійських мов, як доповнення до англійської у США, але, з іншого боку, це забороняє законодавство. Законодавство про дозволена оборону мови не буде передавати рух цієї мови. Заборона заяви про те, що англійська є єдиною мовою уряду не буде обов'язковою. Це може бути просто підтвердження певних намірів у напрямі до мов за винятком англійської у внутрішньо-державній, сімейній, сусідській

сферах, у царині спільноти.

Підкреслимо, що навіть раніше згадане рішення американського Верховного Суду Мейер проти Небраски (1923), котре зробило недійсним заборону Небраски використовувати будь-які сучасні іноземні мови як середовища для навчання дітей віком до 12 років (ця невідповідність згодом була позначена у «Магна Карта мовної свободи в США» (Kloss, 1977)). Це не призвело до жодної *вимоги* або будь-якого очевидного *заохочення* урядової *підтримки* будь-яких таких зусиль, навіть згідно з чіткими лініями інструкції. Фактично, така дозволеність є рішенням «передати управління». Тому мови залишаються функціонально і контекстно непривілейованими. Такими ж непривілейованими, якими вони були раніше. Ці мови продовжують піддаватися закону Дарвіна, закону лінгвістичних джунглів: виживає сильніший, а в конкуренції з сильним слабкий помирає.

Таким чином, дозвільні постанови і законодавство є декоративними або «суто символічними» жестами. Вони мають на увазі більше, ніж передають; можуть підготувати ґрунт для майбутньої суттєвої підтримки, але самі не забезпечують будь-якої такої підтримки. Не-англійські мови у Сполучених Штатах вважалися дрібницею, через що дорівнювали не більш ніж частині ораторського мистецтва. Четвертого липня, коли вони були більш ніж на покоління віддаленими від їхніх іміграційних джерел, вони, звичайно, були недостатньо сильними, щоб з ними панькатися далі, особливо тому, що час є маркером їхнього безперервного використання між поколіннями. Найбільш серйозні нелінгвістичні справи, що виконуються, аби вимагати негайної уваги – це не лише знаки згоди. Якщо освіта вважається важливою, приймаються необхідні закони, які цього вимагають і враховують це. Якщо захист мови (і тому кращі самозбережені мультилінгвальні / мультикультурні суспільства знаходяться в межах монолінгвальних установ) справді розглядається для того, щоб бути у колі суспільного інтересу (а не просто приватним хобі або навіть приватною пристрастю), тоді такі суспільства теж не можуть бути песимістично сприйнятими, а надто, не можуть бути сприйнятими толерантно.

Політиці не вистачає дозволу на символічну обробку, тому вона навіть не почала зростати до рівня діючого або запобіжного мовного захисту від імені мультилінгвізму і не головних у суспільстві рідних мов, які у наш час вважають ув'язненими (у гіршому випадку) або розглядають як такі, що не є потрібними (у кращому випадку) у багатьох найбільших монолінгвальних країнах світу, включаючи США.

ЧИННИЙ ЗАХИСТ МОВИ

Чинні шляхи захисту мови намагаються бути «терапевтичними» щодо мови. Вони приймаються тоді, коли небезпека не лише розпізнається, але й впроваджуються заходи для покращення, щоб протистояти мовній загрозі. Якщо б ми мали сприймати медичну метафору, ми б сказали, що сьогоднішні шляхи захисту мови лікують пацієнта і можуть подолати будь-яку хворобу. Але терапія не має значення, якою б відновлювальною вона не була, бо вона ніколи не буде таким гарним захистом як запобігання хворобі з самого початку. Погіршує ситуацію те, що більшість чинного захисту мови є переважно символічною, ніж суттєвою. Пригнічені мовні спільноти заспокоюються, коли їхні мови декларуються « офіційними». Гавайська мова на Гавайських островах і мова навахо у Нью- Мексико. Активісти захисту мов під загрозою часто заспокоюються, коли їхні мови використовуються на офіційних фірмових бланках або коли пісню їхньою мовою співають святкового дня (наприклад, «День норвезької мови» у якій-небудь лютеранській церкві в Міннесоті). Навіть якщо такі події, святкування трапляються часто (як-от, формальне відкриття змагань у шкільний день), такі заходи часто трапляються не лише занадто пізно, але а й у занадто малому обсязі (як з перехідною білінгвальною освітою, включаючи мови, що відступають). Ефективні шляхи захисту мови вимагають більше, ніж деякі символічні показові заходи. Символічні прикраси не є такими, про що ідеться або в щоденному, або у мовному житті, навіть для здоров'я, не говорячи вже про тих, які у важкому стані. За відсутності серйозного емпіричного нагляду, експериментів, оцінки і наступних

похідних, щоб визначити критерії досягнення (наприклад, «відверте використання мови у функції X, Y або Z»), ймовірно, що навіть так зване «дослідження дій» буде лише маломасштабним і символічним, а не лікувальним. Дослідження може бути інформативним, але саме собою воно не лікувальне. Багато «хворої» мови було досліджено до смерті (цей процес все ще продовжується). Почесне та проінформоване поховання є ефективним захистом мови. Ефективна теорія захисту мови вимагає теорії, яка б підходила до всіх покращень її природи і ступеня хвороби. Поширення телефільмів для дорослих мовою, яка знаходиться під загрозою (наприклад, програма Національного громадського телебачення, у якій більше фільмів іноземними мовами вибрані через лінгвістичні, а не суто художні причини) буде цілком неефективною з погляду допомоги мовам, які мають неадекватні і все менші показники передачі інформації між поколіннями від дорослого, який розмовляв певною мовою X у дитинстві до нащадка, що є носієм мови X (де X – будь-яка мова, що зазнає змін). Ці покоління, також перетворюються на дорослих носіїв мови X. Оскільки такі процеси передачі мови між поколіннями справді мають бути підсилені, допомога потрібна ближче до з'єднання передачі, наприклад, у зв'язку з мовою, поширеною у дитячих центрах, центрах догляду за дітьми, лінії поведінки батьків, лінії поведінки для дідусів і бабусь, спільних ігрових груп батьки - діти тощо.

ЗАПОБІЖНИЙ (АКТИВНИЙ) ЗАХИСТ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ В США, ЩО ЗНАХОДИТЬСЯ ПІД ЗАГРОЗОЮ

Найбільш ефективним твердженням тривалого фізичного здоров'я є запобіжна медицина. Аналогічно мови, котрі належать до меншості демографічно, економічно і символічно. Саме так відбувається з мінімізованими мовами. Вони вимагають запобіжного захисту перш, ніж досягнути стадії значних труднощів. Цей погляд визнається конституційно у Бельгії, де в невеликих комірках, призначених тій або тій з двох більш міцних мов (валлонська/французька та фламандська/голландська), є інша мова (наприклад,

німецька), що визнається як така, що заслуговує на особливу допомогу. Активний захист мови вимагає сталої оцінки у з'ясуванні можливих труднощів перед тим, як ці труднощі будуть становити певну небезпеку для мови, яка знаходиться під загрозою. Про «інспекторів знаків» офісу французької мови у Квебеку, можливо, найбільш милостиво, сказати, що вони активно займаються захистом французької мови у провінції, у якій 90 % населення франкомовного походження. Фактично, цілковитий франкомовний рух у Квебеці є активним у сенсі того, що мова є домінуючою у місцевих організаціях, але національно (а в історичній перспективі навіть міжнародною) мовою меншості. Подібний тип допомоги у США сприяв би частішому використанню іспанської мови на виборчій дільниці, у муніципальній раді, зібраннях, у місцевих судових організаціях courthouse, поштових відділеннях і пожежних бригадах у багатьох виборчих округах, і активно б просував мову навахо або якими в інших виборчих округах. Більшість тих людей, які проливають крокодилячі сльози, відкриваючи смутні умови в межах США наших власних форпостів таких мов світового співтовариства, як французька, німецька, російська, китайська, перська, суахілі, хінді, урду й арабська мови надто протестують проти їхнього незнання. Може бути, що вони віддають перевагу тому, щоб не знати про «мову, яка вбиває поля» на власному задньому дворі? Звичайно, права носіїв англійської мови, як індивідуальних осіб або груп, не повинні зазнавати шкоди будь-яким шляхом, будь-яким спільним визнанням і затвердженням інших місцево доцільних мов. До того ж, такі мови легко і реалістично будуть тими мовами, що забезпечують культурне збагачення і функціонують більш різноманітно серед англومовних дітей також. Звернімось до світового досвіду про активні зусилля, які приймаються в контексті і від імені локального мультилінгвізму, через розширену культурну демократію і розмноження позитивних міжкультурних контактів. Це не є «початок кінця» головної течії, але це – початок нових переваг для всього (обов'язково, включаючи головну течію). Мультилінгвізм є дійсною і в реальності навіть нагальною метою для багатокультурного громадянства

у сучасному глобалізованому світі; метою, що не повинна уникнути поточної модернізації і глобалізації американського досвіду. Соціальна та персональна ідентичність є і залишаться комплексними, багатограними й потребуватимуть мов і культур щоденної близької ідентичності і безперервності. Будь-які спроби зруйнувати цю складність і замінити її на англomовну уніформацію тільки виявлять опозицію і підвищену дратівливість у межах та поза межами кордонів в усьому світі.

У час, коли я пишу ці слова, шкільний район Пало Алто, біля Стенфордського університету, поновив його довгострокову підтримку для двосторонньої білінгвальної освіти (іспансько-англійської) у двох з кількох його початкових шкіл і схвалив відкриття нової початкової білінгвальної школи мандаринською мовою і англійською. Звичайно, це відносно багатий шкільний район, у котрому високі стандарти життя ефективно обмежують номери мешканців і меншин, які розмовляють мовою, відмінною від англійської. Всі діти, включені у цю двосторонню програму, доволі рано навчилися одночасно досягати високих рівнів компетенцій з англійської й іспанської мов, а зараз все більше і більше дітей зможуть зробити так само й іншою мовою. Це той самий шкільний район, який дозволив викладання двох інших мов (корейської та японської) у його шкільних приміщеннях на вихідні. Також заняття проводяться протягом робочого тижня після закінчення уроків, з метою, щоб кожен зацікавлений студент зміг зберегти або досягнути вільного володіння цими мовами. Воно надасть їм право (1) отримати знання у старших класах середньої школи того, що навчали їх, (2) надати результати тестів з цих мов приймальній комісії коледжу разом з іншими документами та (3) отримати високий рівень з цих мов у коледжі по закінченні середньої школи. Зрештою, це обіцяє бути дуже успішним активним шляхом нагорування і виховання дітей і підлітків у мультилінгвізмі в США.

Я гордий від зусиль «мого» шкільного району виховати уроджений і ранній мультилінгвізм у дитинстві, й одночасно спростувати «морок і погибель» прогнозів у цьому зв'язку. Це – лише крапля в морі від реальних

потреб США, але це може бути також певним вказівником того, що, можливо, приплив страху і підозри може повертатися знову і знову і що багато американців зараз відчують себе достатньо захищеними, принаймні, щоб сприяти мультилінгвізму серед тих, кому пощастило бути синами і доньками мультилінгвальної початкової школи. Це лише початок. Неможливо підтримувати мультилінгвізм лише за допомогою цих шкіл. Інші сили суспільства також мусять зробити внесок: спільнота сімейна, домашня, сусідська має стати першою серед них, а також засоби масової інформації, обстановка на роботі, сфера вищої освіти і головні структури уряду. На щастя, не має зворотнього шляху. На щастя є вірний союз, призначений просувати мови в урядові програми. Також у сфері суспільного мультилінгвізму нарешті замість традиційного неекономного та морально сумнівного американського підходу «надто мало і надто пізно» виникнуть програми етнічних спільнот, індустріального/комерційного сектора і програми вищої освіти.

ЧИ МОЖЕ ЗМІНА МОВИ БУТИ ЗВОРОТНЬОЮ?

Очевидно, велика шкода була завдана сотням і навіть тисячам місцевих мов, мов іммігрантів у США і по всьому світу. Щоб допомогти їм видужати, так щоб вони могли заспокоїти своїх власних носіїв так само, як і збагатити всіх, хто б їх вивчив, знадобиться багато рішучості і розуму, більше різних фондів і активістів.

Перед появою соціологічно поінформованої соціолінгвістичної теорії було незвично спробувати роз'яснити згасання мов через звернення до таких інтуїтивно популярних факторів, як «близькість до більш потужної мови» (часто це називали завуальовано словом «географія»); «переконання у тому, що мова буде збережена» (часто це називали «позитивними мовними позиціями» або «мотивацією»), і абсолютна кількість носіїв (часто їх називали «розмір спільноти мовців»). Проблема з такими теоретично невинними спробами пояснення в тому, що вони не вимовляють по літерах або не відносяться до соціальних процесів, чи то внутрішньогрупової взаємодії, чи міжгрупової

взаємодії, тобто, вони соціологічно (а тому і соціолінгвістично) не відносилися до будь-якої групи дисциплінарного запиту або застосування. Це моє переконання, що «географія», «мотивація» і «величина» є народними концепціями, які потрібно соціологічно переінтерпретувати і перебудувати стосовно їхніх маніпулюючих соціальних супротивників. Зусилля змінити мову є особливо необхідними у потребі обох концептуально інтегрованих соціальних теорій і структурованого комплексу пріоритетів для застосування, що одержується з такої теорії.

ЩО ТАКЕ ПОВЕРНЕННЯ У ЗВОРОТНІЙ БІК ЗМІНИ МОВИ (RLS)?

RLS заявляє, що кут загального планування статусу мови, присвячений покращенню соціолінгвістичних обставин мов, які страждають від пролонгованого негативного балансу користувачів і використання. Це не обов'язково цілковито прикладне поле застосування, оскільки будь-яке сподівання на успішне застосування (тут так само, як і в іншому місці) залежить від попереднього розвитку концептуально інтегрованої діагностичної і корективної теорії. Коли я спочатку розвинув поле підтримки «збереження мови і мовної зміни» (Fishman, 1964), моїм наміром було те, щоб референти з обох сторін поєднання отримали рівну увагу. На жаль, ще не довели те, що це є суттю, тому негативний процес отримав далеко більше уваги, ніж позитивний. Можливо, це являє собою результат загального упередження, спільного для сучасної гуманістичної, соціальної науки і різноманітних ідеологій: лівоцентристських, центральних і правих, припускаючи (а часом навіть віддаючи перевагу) уніформації і масовості культури, що ґрунтувалася на масовості та уніфікації ринку і сучасних технологій через культурні межі. Тобто, щоб сфокусувати соціальний клас і віддати перевагу етнічній стратифікації як головному соціальному супроводу глобалізації.

Як результат, «іншою стороною (або плюс стороною) етнолінгвістичного реєстру» знехтували, якщо не затаврували ідеологічно. Вивчення RLS репрезентує спробу «перевдягнути» перспективний баланс і спрямувати ува-

гу на той факт, що не тільки мільйони і мільйони носіїв малих мов на всіх континентах переконані, що творчий і постійний внески до їхніх мов (звичайно їхні рідні мови, але інколи історично асоційовані релігійні/класичні мови), до їхнього особистого і колективного життя, посприяли їх рідним мовам. Але впевненість у тому, що багато мільйонів намагаються осібно і колективними зусиллями посприяти їхнім рідним мовам анулювати процеси зміни тієї мови, що є під загрозою поглинання.

Зміна мови може наштовхнутися на різноманітні соціологічні комунікативні функції. Та, відповідно, вивчення RLS повинно стосуватися цілкового соціофункціонального профілю використання мови у будь-якій окремій спільноті під час навчання. Однак соціофункціональні особливості використання мови не є ні універсальними, ні фіксованими. Вони повинні бути встановлені по-новому емпірично, якщо вони недостатньо вивчені (або досить давно вивчені). Етнолінгвістична колективність вивчається повторно. Але завдяки всесвітньому зазіханню західної модернізації, стало можливим зробити дослідження користування економного зводу функцій. Ці функції мають тенденцію досить часто зустрічатися (крім того, де нелокалізовані не західні культури все ще досі мають вплив; Fishman, 2001). У нашій дискусії, ці соціальні функції будуть обговорюватися з точки зору зусилля RLS, щоб досягти і збільшити інтеграцію рідної мови. Інтеграційна передача регіональних мов (*lingua francas*), мов більш широких економіко-технологічних комунікацій, або релігійних канонів (взагалі, передача додаткових мов для спеціальних цілей між поколіннями) всюди обговорювалася (Fishman), хоч потрібно підкреслити, що теоретичні основи тієї дискусії є такими ж, як надані у цій роботі.

КОНЦЕПТУАЛЬНО ЕКОНОМНИЙ ТА НАКАЗОВИЙ ПІДХІД ДО ОПИСУВАННЯ І ПРИПИСУВАННЯ: ГРАДУЙОВАНА ШКАЛА ДИСЛОКАЦІЇ МІЖ ПОКОЛІННЯМИ

Було б концептуально економно прийняти підхід до аналізу ситуацій RLS як такий, що одночасно (1) позичає себе порівняльному (тобто міжмов-

ному) опису або аналізу; і (2) вказує на природу (розташування) й інтенсивність (серйозність) соціально функціонального безладу, що стикається з будь-якими особливими випадками, які розглядаються. Просто застосований, RLS потребує підходу до соціофункціонального аналізу, котрий буде описувати і надавати пом'якшувальні заходи, та одночасно наскільки це стосується потреб мов під загрозою та після періоду дислокації, на яку вплинув Захід. Табл. 3 пролягає вздовж цих самих ліній. Зверніть увагу, що стадії в табл. 3 розміщені з найвищим ступенем сучасної винагороди влади (остання стадія RLS), внизу списку зверху таблиці як «1»; і на найменшому рівні сучасної винагороди влади, у таблиці під цифрою «8». Отже, рекомендований часовий порядок RLS читається знизу таблиці вгору, щоб підкреслити, що основне правило зниження і функції між поколіннями повинні бути забезпечені перш, ніж досягати вищих-замовлень.

Стадія 8 вказує на найбільшу дислокацію всього (з точки зору досягання безперервності між поколіннями з рідною мовою), а саме мова, котра зникла між поколіннями досить давно. Так що це зараз є потребою реконструкції з клаптиків свідчення, що можуть бути забезпечені його останніми носіями й іншими неповними і рівними редукованими джерелами. Аби зменшити кількість заходів у таблиці (кількість може бути збільшена, якщо необхідні кращі функціональні відзнаки), стадія 8 також включає ті мови, про які існує достатньо письмових свідчень, але які загубили їхніх носіїв до такої міри, що ці мови повинні, по-перше, бути вивченими як другі мови перед подальшим соціофункціональним репертуаром розширення, який може бути їм притаманним. Загалом, стадія 8 репрезентує максимальну дислокацію, оскільки це утворює використання мови X поза природним суспільством, тобто, поза будь-якою соціальною взаємодією без усіляких зусиль серед осіб, які фактично використовують X в їхньому нормальному, щоденному житті, яке базується на етнокультурному житті.

Табл. 3. Щодо теорії реверсивної мовної зміни. Стадії реверсивної змі-

ни мови і глибина дислокації між поколіннями (читайте знизу):

1. Сфера навчання, роботи, засоби масової інформації і (псевдо-)урядові операції мовою X на найвищому (всенародному) рівні.
2. Місцеві/регіональні засоби масової інформації і (псевдо-)урядові служби мовою X.
3. Місцевій/регіональній (тобто вище-сусідства) сфери роботи, серед носіїв мови X і серед носіїв мови Y.
4. Б) Державні школи для дітей – носіїв мови X, які пропонують певне навчання через мову X, але істотно згідно з навчальною програмою і контролем за викладацьким складом мовою Y
А) Школи замість обов'язкового навчання й істотно з навчальним планом і контролем за викладацьким складом мовою X

Б. Зусилля RLS вийти за межі диглосії притаманні її досягненням?

5. Школи для набування грамотності мовою X для старих та/або для молодих і не замість обов'язкової освіти.
6. Організація демографічно сконцентрованих зусиль між поколіннями вдома у сім'ї і по сусідству на основі передачі рідної мови X.
7. Культурна взаємодія мовою X, здебільшого включаючи старше покоління, ґрунтоване на спільноті (поза дітородним віком).
8. Реконструкція мови X і навчання дорослих мові X, як другій мові.

А. RLS, щоб досягнути диглосії (припускаючи попереднє ідеологічне прояснення)?

Зверніть увагу, що ніякий еволюційний або імплікаційний (необхідний) план не пропонується. Навіть досягнення (або впровадження) національної культурної взаємодії на базі спільноти є недостатніми для спільноти носіїв рідної мови, яка складається з кількох поколінь, якщо спільнота носіїв складається з осіб, котрі переважно перейшли дітородний вік (стадія 7). Насправ-

ді, кінцевою обробкою (досягнення або утримання) є введення мови X у покоління і демографічно концентровані спільноти, що складаються з дому і з сім'ї, і діагностичне приховання такого життя від набігів на близьке знайомство з мовою X, яка може походити від мови Y, що являє собою обов'язкову передачу рідної мови (стадія 6). Всі зусилля, що приймаються пізніше, можуть (і мусять оптимально бути врегульованими, що вони) будуть допомагати стадії притулку 6, але не можуть замінити її. Вони зможуть прямо допомогти стадії 6, у її створенні або досягненні. До того ж, певним стадіям (наприклад, стадії 5) можуть надавати певні контекстні обставини цілком без необхідності. Інші характеристики табл. 3 і теорії, які вона представляє, стануть зрозумілими з виникненням дискусії амбівалентності, яка часто послабляє зусилля RLS від імені безперервності рідної мови між поколіннями.

У загальних термінах, стадію 6 можна розглядати як динамічне поле опору сил. Якщо стадія 6 не досягається й енергійно зберігається, зусилля RLS, що концентруються на інших стадіях, будуть менше додавати до безперервності мови X між поколіннями. Зусилля, ближчі до стадії 6, більше підпадають під контроль спільноти X, тому вирішально не залежать від підтримки Y фондів, кооперації або дозволу. Хоч накреслений підхід тут припускає, що завжди можна зробити щось від імені мов, що знаходяться під загрозою (навіть у стадії 8). Мається на увазі, що не все, що робиться, буде співвідноситися з рівною легкістю і прямою до безперервності передачі рідної мови. Цей висновок (часто протинтуїтивний для тих, хто використовує RLS, призводить до амбівалентності у процесі RLS) детально розглядається нижче.

АМБІВАЛЕНТНІСТЬ 1: ПЕРЕДЧАСНЕ ПРИТЯГНЕННЯ І ВІДВЕРНЕННЯ ПЕРЕСЛІДУВАННЯ ФУНКЦІЙ ВИСОКОГО СТАТУСУ/ВЛАДИ

Прагнення до впровадження X у середовище контролю економіки і техніки сучасності – мета, яка є типовою для сучасної ситуації, котру ми

визнали як частину загального процесу зміни мови, яка впливає на X. Це призводить до повної ранньої концентрації на стадіях 4 через 1, серед тих, хто працює від імені RLS. Такі передчасні зусилля, аби перетнути континентальне розмежування між досягненням диглосичного низького L(ow) захисту для X, з одного боку, і розбирання диглосичного L статусу для Xish на користь диглосичного високого H(igh) статусу (або навіть монологічної X самодостатності), з іншого боку, засвідчили через прийняття зусиль від імені шкільного навчання мовою X взамін обов'язкової освіти і навіть наголосом на використанні X у несусідській сфері роботи, засобах масової інформації й урядових операціях. Зусилля RLS, які переслідують такі цілі, передчасно мають зустрітися з кількома проблемами. З одного боку, такі цілі породжують конфлікт між групами щодо функцій, у котрих носії мови X є найбільш слабкими стосовно носіїв Y і де вони будуть найбільш часто вихідно вимагати найбільшої підтримки Y і кооперації. Навіть номінальна X присутність мусить бути схвалена та профінансована.

На жаль, будь-яка номінальна присутність X у верхньому статусі і потужних функціях не буде повністю затінена (якщо не повністю затемнена) більш частотною і набагато вищою присутністю Y у тих самих функціях. Нерівна боротьба для «визнання» цього високого статусу і енергетичних функцій часто показує зусилля RLS як повністю безнадійні, без ілюзій і не маючи конкретних результатів. *Що гірше, то це рання концентрація цілей високого статусу і потужності. Така концентрація не тільки прямує назад до стадії 6, але й часто відкладає саму стадію 6 допоки це запізно з точки зору отримання вигоди з усе ще наявної демографічної концентрації X і на носіях мови X, які все ще перебувають у дітородному віці.* Теорія «просочування благ зверху вниз», яка заявляє, що енергетичні функції містять і гарантують інтимність набування та використання, є вкрай помилковими. Якщо перші з них особливо не контролюють і вони не орієнтовані через системи відгуків на те, щоб постійно тримати останні з вищеназваних теорій у центрі уваги. Так відбувається для недомінуючої мови X, де соціальна динаміка пливе без

зусиль від У для зміни Х, але ніколи у зворотному напрямі.

Досягнення шкіл типу 4А (здебільшого, з викладачами і керівництвом, які розмовляють мовою Х) або навіть школи 4Б (здебільшого, з викладачами і керівництвом, які розмовляють мовою У, але яка орієнтована на Х-мовних дітей) звичайно утворює необхідну мету RLS, треба було б пройти багато років, протягом яких домінувала б мова У, перед тим, як випускники таких шкіл змогли б створити нові власні Х-мовні сім'ї. Звичайно, такі школи можуть і далі мотивувати й захищати стадію 6, але стадія 6 повинна бути живою і прийнятною, щоб з'явилася така мотивація і захист. Нарешті, й особливо щодо шкіл: різноманітні процеси постмодернізації послужили тому, щоб пари школи – будинки співвідношення безперервності були все міцніше, ніж будь-коли раніше (Fishman, 1991, глава 13). Навіть для носіїв мови, передача шкіл нагорі до необов'язкового типу 5 повністю сумнівна з точки зору інвестицій часу і зусиль для рухів RLS, що є досі слабкими і без стадії 6 надійно знаходяться під їхнім контролем. Успішний і постійний відгук зі стадії 4 до стадії 6 вимагає поточного включення шкільного персоналу до позаурочного часу, щоб сприяти більшості зусиль вдома, по сусідству і в спільноті з ранніх років життя дитини й надалі. Дошкільний навчальний заклад Коганга-Рео, у якому розмовляють мовою маорі, зробив саме це і мав певний успіх у відродженні мови маорі.

Ірландський випадок RLS тривалий час вважався першим прикладом непотрібної диспропорційної концентрації на стадії 4 стосовно стадії 6, і результату – *інституціоналізації ірландської мови як випадкової, формальної другої мови серед середнього класу, сфокусованого на школі* (кожне наступне покоління з яких тим не менш взяло початок, і звичайно й досі починається, навіть після 75 років зусиль RLS, кошти на які виділяє уряд, повністю без ірландської мови у школі), *а не як рідна мова і неформальне середовище серед членів ірландського суспільства*. Випадок битви, тобто втома серед прихильників RLS ірландської мови й істотного зміщення на рівень периферії їхньої боротьби проти інтересів суспільства, більшою мірою може бути зумовлено

їхньою нестримною понад-концентрацією на просунутих стадіях GIDS. Останній з вищеназваних випадок неспонтанно повернувся назад до рідної мови, що використовується між групами, і вимагає істотної оригінальності (це ніби змушувати воду текти вгору), якщо вони мусять зробити так, навіть коли зв'язок з цією метою тримають у голові.

АМБІВАЛЕНТНІСТЬ 2: СПОЧАТКУ ДОСЯГНЕННЯ, А ПОТІМ ПОДОЛАННЯ ДИГЛОСІЇ, КОЖНИЙ ЕТАП У НАЛЕЖНИЙ ЧАС

Якщо стрімкий рух у найнеймовірнішу (якщо не повністю неможливу) серйозну конкуренцію з мовою Yish представляє чітку небезпеку для успіху зусиль RLS щодо безперервності рідної мови між поколіннями, тоді недостатні прагнення істотно самого врегульованого сучасного статусу і потужних функцій, навіть коли такі можуть бути розміщені у сильній стадії 6, складають однаковою мірою великі (хоч далеко менш спільні) небезпеки для таких зусиль. Диспропорційний наголос на традиціоналізмі, відродженні або інших вираженнях «антропологічного відродження» штовхають зусилля RLS до ризику бути відкинутими носіями мови X, які шукають шляху, позначеного і сучасністю, і знаннями мови, і культури X. Через відсутність достатнього інтересу RLS у раціонально визначених пріоритетах буде слідувати такий битий шлях: RLS можна буде розглянути як анахронічну або відсталу і може виникнути (напр., рух від імені «носіїв X через носіїв Y», тому що суперники та конкуренти з рухом RLS є серед X-мовних) більш символічна альтернатива цьому (об'єднання мов X і Y певною мірою). Деякі з ультра-ортодоксальних спільнот, які розмовляють на ідиші, у Нью-Йорку піддаються цій самій дилемі сьогодні. Молоді люди протестують проти їхньої спільноти і повільно рухаються зі стадії 4 до стадії 3. Недостатня наявність функцій стадії 3 під ультра-ортодоксальним спонсорством призводить до того, що все більше молоді переходить у сферу праці, контрольовану Y-мовними особами (і в соціальну мобільність через сферу праці), з очевидним впливом на

їхнє внутрішньогрупове використання ідишу. Лідери спільноти, однак, піклуються про молодь, що входить до стадії 3 добровільно, внаслідок магістральних ланок з Y-мовним світом. Тут потрібно розпізнати дилему через її потенціал «жахливо, якщо ви це зробили, і жахливо, якщо не зробили». Це є такою стадією, яку кілька спільнот меншин можуть контролювати і приєднати назад до стадії 6, і яка вимагає ресурсів.

Приймаючи той факт, що обидві передчасні відмови від диглосичного захисту на стадії 6 і занадто пролонгована неспроможність бути за межами герметизації стадії 6 і явно проблематичного очного успіху RLS. Зрозуміло, що досягнення диглосичного захисту для X-мовних осіб є слабкими рухами RLS, яких бракує на стадії 6. Досягнення диглосичного захисту є безкінечно спільним і складним (та менш витонченим), ніж його наступне поступове перевищення рухом RLS з безпечною базою у щоденному житті між поколіннями. Рухи RLS етнічно пов'язані і вони повинні будуватися на припустимій претензії спорідненості всіх етнічних рухів для того, щоб улесливі мови супротивників більшої (і часто навіть навмисне необмеженої) індивідуальної соціальної мобільності через Y-мовних осіб й установи, де розмовляли мовою Y. Улесливі мови, котрі роблять носіїв мови X менш ідеологічно сприятливими до передумов поведінки і мотивації рухів RLS від імені моделі «носіїв X через мову X». Ірландський і фризійський рухи є вдалим прикладами труднощів, які зустрічаються у диглосійному зв'язку. Стадія 6 ніколи не буде переконструйована як достатня база (база, що служить островом безпеки для багатьох ультра-ортодоксальних носіїв мови ідиш), там немає жодної наявної безпечної гавані у щоденному житті проти впливу верхніх стадій, контрольованих мовою Y.

Мало того, перевага білінгвізму є по суті фактично монолінгвізмом мови X у щоденному суспільному житті і стосунках між групами. Носії мови Y часто вважають, що їй неможливо отримати без громадянської боротьби. Але фактичні випадки громадянської боротьби є справжніми, пов'язаними з усуненням авторитарного контролю після періодів обох- довгострокового

і короткочасного погіршень (Fishman і Solano, 1990), ніж процеси RLS або інші етнолінгвістичні процеси. Випадки RLS франкомовних канадців і каталанців є прикладами відносно успішних переговорів цього складного періоду. Останні майже не мають цілковитих серйозних внутрішньогрупових зустрічних обвинувачень місцевих каталанців та іммігрантів з Кастилії, які розмовляють каталанською мовою. Зауважте, що без успішного досягнення і підтримки стадії 6, неможлива жодна суттєва передача тієї стадії. Існує дилема: не визнання жодних пропорцій.

АМБІВАЛЕНТНІСТЬ 3: ТРУДНОЩІ ПЛАНУВАННЯ СПОНТАННОСТІ Й ІНТИМНОСТІ

Базова проблема слабких рухів RLS полягає в тому, чи досягнення і підтримка стадії 6 хоч якось піддається плануванню. Приймаючи той факт, що передача рідної мови між поколіннями є інтимною функцією дитинства і спонтанністю, яка характеризує життя дім – сім'я – сусіди. Знижується проблема того, чи є цей комплекс культурно втягнутим у міжособистісні процеси неформально і чи може він лише неформально оброблятися у розмовній мові, щоб сказати, чи можна його виховати раціональним плануванням. Свідчення, яке підтримує останню з вищеназваних альтернатив є повністю рідкісним. Головний успіх RLS представляють випадки 20 ст., які звичайно увійшли в зіткнення, тоді як процеси стадії 6 були все ще (або вже) досить цільними, принаймні, у деяких острівних мовах. Спроби побудувати стадію 6 прямо (наприклад, спільнота і житлові схеми спроб RLS ірландської мови у середині і наприкінці 1980 рр.) продемонстрували, які невловимі неформальні процеси взаємодії є в дійсності і як складно планувати їх або робити так без їхнього придушення (тобто, формалізації). Повторна націоналізація єврейської мови у Палестині з боку світського суспільства (справді антиклерикальних) сіоністів була виконана акуратно по пунктах, які надають пріоритет самоврегульованій розбудові домашньої та сімейної спільнот для досягнення передачі рідної мови між поколіннями і досягнення цієї мети

під час десятиріч відразу до і після Першої світової війни, задовго до будь-яких владних і статусних функцій (поза селищами і полями, контрольованими спільнотою, в'язницях, дитячих садочках і початкових школах) були широко представлені на суспільному рівні. Роки виховання дітей, спеціально вихованими няньками, пройшли в окремому дитячому будинку, тільки з дуже випадковими візитами з боку дітей до їхніх батьків, поки *діти не навчили своїх батьків* відновленій розмовній мові. Такі зворотні сполучення між вищими стадіями і стадією 6 вимагають обережної і постійної уваги, аби не відбулась жодна недостатність чи формалізація зверху вниз.

Очевидно, є також велика потреба в ідеологічному з'ясуванні (про це йтиметься далі) і для експертизи сусідніх організацій, і експертизи організаційної теорії. Загалом (про останнє з вищеназваних див. Hart 2001) у межах загальної експертизи RLS, дилема, котра лежить в основі цієї третьої сфери амбівалентності повинна бути визнана як така. Передача рідної мови через покоління залежить від процесів, котрі занадто довго залишалися без уваги RLS рухами, аби ускладнити ситуацію. Навіть тоді, коли їх повністю визнавали, ці процеси було важко спланувати, бо вони вимагали встановлення і сприяння здатних до діяльності контекстів і співвідношень, які властиво важко спланувати й обробити, мабуть, тому, що така довга занурюваність носіїв мови X у щоденні процеси, у яких домінує мова Y залишаються безупинними. Це оприявило спроможність нових селищ сіоністів позбутися залежності від усіх інших єврейських і неєврейських норм і асоціацій як у діаспорі, так і в самій Палестині, що зробило можливим для них утворити домашні – сімейні – сусідські (урегулювання) контексти, у яких мова, якій вони віддавали перевагу X, була захищена і могла нарешті досягнути коренів між поколіннями. Це було тільки з того часу, коли зусилля слідувати давньоєврейським традиціям і вищим соціокультурним процесам були успішно сфокусовані. З іншого боку, Елізер бен Ехуда (Eliezer ben Yehuda), яка фокусувалась на таких процесах вищого порядку з самого початку, була відверто неуспішною у марнуванні єврейського діалекту, незалежно від наступної

символічної міфологізації бен Ехуда (ben Yehuda) у цьому зв'язку.

ПОГЛЯД НА ДЕЯКІ ВИБРАНІ ВИПАДКИ

Таблиця 4 представляє інформацію про стан дюжини випадків RLS щодо їхнього статусу GIDS. Ці випадки зібрані з трьох континентів (Північна Америка, Європа й Азія/Тихоокеанське узбережжя; випадки про латиноамериканців і африканців див. Fishman, 2001) і включають групи місцевого населення та іммігрантів. І праві, і ліві колонки частини А таблиці складаються здебільшого зі стадій GIDS, які наводилися вище у табл. 3 і які забезпечили базу для більшої частини цієї дискусії. Єдиний додаток до самої таблиці – це показник IC (ideological clarification), котрий розподілений на трирівневій шкалі у (+, +-, -), відображаючи наявність позитивної ідеологічної згоди в межах 13 вивчених RLS, що обертаються сьогодні. Загальний рівень GIDS (який позначений Ts) для кожного випадку складається з загальної величини всіх чисел, які представляють стадії, на яких зусилля RLS сьогодні зосереджені від імені того випадку. Вищі загальні рахунки показують зусилля, що досі фокусувалися на більш соціально дислокованих стадіях. Найвищі (найбільш порушені, дислоковані) рівні отримали мови маорі, ірландська мова, ідиш у світських колах: у місті Нью-Йорк і обраних «віддалених» австралійських аборигенів. Найнижчі (найменш дислоковані) рівні отримали єврейська мова в Ізраїлі, французька у Квебеку, каталанська в Автономній каталанській спільноті (Каталуня) й ідиш в ультра-ортодоксальних колах Нью-Йорка. Інший шлях – оцінювати поточні відносні позиції цих 13 спільнот, вивчаючи їхні середні рівні GIDS. Співвідношення між загальним рахунком GIDS і середнім рахунком дорівнює 0,79, стверджуючи, що Ts є не просто зразком числа і різновидом залучених зусиль.

Цілком зрозуміло з частини А таблиці 4 (5 – IC), що існують деякі випадки, абсолютно включені у зусиллях понад «континентального поділу», що, однак, все ще у поганому стані здоров'я стосовно їхнього загального статусу RLS, наприклад, ірландська мова або баскська. Існують також (і навіть

більш очевидно) нечисленні випадки, де є мало, якщо є взагалі, будь-який ідеологічний фокус (IC) на RLS, котрий відбувається відносно добре щодо їхнього загального рівня RLS. Наприклад, навахо (встановлена резервація) і ультра-ортодоксальної мови ідиш в Нью-Йорку. Частина Б табл. 4 (I–4A) відкриває погляд, який вони, здається, розрізняють між випадками, що мають успіх і випадками, що мають менший успіх щодо RLS, чи має стадія 6 само-регулювальні сприяння RLS.

Табл. 4. Розміщені за рівнями стадії дислокації між поколіннями (GIDS) у тринадцяти оточеннях RLS, де відбувалися спостереження.

Абревіатури: AA = австралійські аборигени (обрані випадки),

AIR = австралійські іммігранти (після Другої світової війни),

B = баскська мова,

C = каталанська мова,

FQ = франкомовний житель Квебека,

F = фризська мова,

H = єврейська мова,

I = ірландська мова,

M = маорі,

NR = навахо (обрана спільнота резервації 11),

S = іспанська: пуерторіканець міста Нью-Йорк,

YO = ультра-ортодоксальна мова ідиш (NYC),

YS = світська ідиш (NYC);

IC = ідеологічне визначення;

Числа = стадії GIDS (X = стадії, яким приділяється найбільша увага в зусиллях RLS); Ts = загальний рівень дислокації.

#	AA	AIR	B	C	FQ	F	H	I	M	NR	S	YO	YS	#
1			X	X	X		X							1

2		X	X	X		X		X						2
3			X	X								X		3
4Б						X			X		X			4Б
4A	X	X	X					X		X		X		4A
5									X				X	5
6*	+-	-	-	+	+	-	+	-	-	+-	+-	+	-	6*
7	X	X				X		X	X	X	X		X	7
8	X		X					X	X				X	8
IC*	+-	+	+	+	+	+	+-	+-	+-	+-	+-	+-	+-	IC
Ts**	19	13	18	6	1	13	1	21	24	11	11	7	20	Ts**
	AA	AIR	B	C	FQ	F	H	I	M	NR	S	YO	YS	

* Середня Ts для – або + - на рівні 6:15,75, IC: 14,13

Середня Ts для + на рівні 6:3,75, IC: 10,20

** Мови, які розміщуються за рівнем щодо сум їхніх GIDS (Ts)

+ на 6

+ на IC

	AA	AIR	B	C	FQ	F	H	I	M	NR	S	YO	YS	Ts**
1 = FQ, H					X	X			X					
6 = C					X				X					
7 = YO (NYC)					X									
10 = S (NYCPR)														
11 = NR														
13 = AIR, F									X	X				
18 = B									X					
19 = AA														
20 = YS (NYC)														
21 = 1														
24 = M														

Середній загальний рівень GIDS для чотирьох випадків дорівнює 3,75, тоді як середній загальний рівень GIDS для дев'яти випадків, у котрих це не

так – 15,75. Різниця у загальних рівнях GIDS між випадками з і без позитивної ідеологічної послідовності є менш вражаючою (10,20 проти 14,13), хоч це також у правильному напрямі (докладну інформацію щодо всіх 13 випадків на початку 1990-х рр. можна знайти у Fishman, 1991, а на початку 2000-х рр. у Fishman, 2001). Поточна амбівалентність відносно важливості єврейської мови в Ізраїлі (особливо порівняно з ледве не універсальним відхиленням будь-якої позиції «X-мовних через мову X» серед франкомовних у Квебеку або серед каталанців в Автономній каталанській спільноті) підлягає зростаючому філософському плюралізму з цього питання. Плюралізм, який можна віднести до фази після боротьби, яку носії X уже досягли. ІС-аналіз чітко дає зрозуміти, що навіть згоди на основі ідеології RLS (у жодному випадку такі ж самі спонтанні, як «позитивне ставлення» або «позитивна мотивація» щодо мови X) мають значно меншу важливість RLS, ніж встановлення верховенства мови X через соціальні процеси життя вдома, в сім'ї, у спільноті.

Очевидно, табл. 4 не намагається показати історичний розвиток, що відбувся щодо статусів RLS у мовних спільнотах. Цілком зрозуміло, він має справу лише з досить поточними ситуаціями у кожному випадку. Серія таких таблиць десятиріччя за десятиріччям з початку двадцятого століття, неоднозначно показувала, які випадки просунулися вперед, котрі назад, а котрі залишилися незмінними щодо їхніх статусів RLS.

ЗАВЕРШЕННЯ Й УЗАГАЛЬНЕННЯ СПОСТЕРЕЖЕНЬ

У нашій дискусії ми зробили спробу з'ясувати «географічні» міркування та міркування «абсолютної величини». Оцінні/мотиваційні міркування неможливо вважати концептуально або аналітично результативними, або, насправді, тими, які виправдовують себе маніпулятивно, величинами, пов'язаними з розумінням змінних RLS. Люксембурзька мова, діалект Люксембургу, знаходиться поряд з «сусіднім будинком», оточеним двома світовими мовами: французькою і німецькою, – обидві є рівними частинами тієї ж ідентичності мови X й існують шаблонні поведінки, які люксембурзька мова має

залагодити. Мало того, особи, для яких люксембурзька мова є рідною, утворюють досить малу мовну спільноту, таку, що має лише власну рідну мову, а не яскраво виражену ідеологічну підтримку. Ми не зациклювалися на колишніх неманіпулятивних внутрішньогрупових міркуваннях, а здебільшого підкреслювали міжгрупові процеси і пошук маніпулятивних міркувань «планувань». Незважаючи на це, потрібно визнати, що існує велика кількість двозначностей і дилем, які вважаються надзвичайно важкими для переслідування RLS. Однакові зусилля, що мають тенденцію до покращення, були подані у правильному напрямі як взаємопов'язані через зусилля віддачі, які є обов'язково успішними; але переслідування фольклорних понять, нестача сильних зв'язків до вирішальної стадії 6 і дитяча віра, що, «роблячи будь-що» (або «трохи всього», навіть у довільному порядку), буде обов'язково краще, ніж «не роблячи нічого», що є все суперечливим. Вони тільки служать для марнування часу, ресурсів і довіри, товарів, яких не вистачає, і їх потрібно мудро використати і зберегти.

RLS між поколіннями може благополучно сфокусуватися на школі, на місці поклоніння Богу або робочому місці, якщо вона спрямовується на особливі функції нерідної мови. Однак, якщо передача рідної мови між поколіннями виступає за мету, тоді немає простої заміни для того, щоб сфокусуватися на процесах дому, сім'ї, сусідства, спільноти, котрі зв'язують разом дорослих і дітей (найчастіше, але не тільки, дідів і бабів з онуками і батьків з дітьми) у ранніх зобов'язаннях між поколіннями і їх спонтанного впливу, тісного зв'язку, ідентичності і вірності. Це не для того, щоб сказати, що ця сфера є самодостатньою, щоб гарантувати, що зусилля RLS, орієнтовані на рідну мову, сфокусовані на цьому, будуть мати успіх. Але потрібно сказати, що контроль RLS цієї сфери необхідний для такого успіху. Наступні стадії можуть забезпечити RLS додатковою широтою й посиленням інструментального впливу. Задовго до цього диглосичні домовленості цілком вишли за межі типів шкіл (особливо типів 5 і 4A), що може підтримати місце дії матеріально і лише з недостатньою залежністю на положення, схвалення

або підтримку Y. З цього часу носії мови X з твердою демографічною концентрацією демографічно сконцентрованої базової спільноти, у яку можна все більше залучати економічну і навіть політичну та суміснорегулятивну потужності. Як міг би хтось сподіватися, правильна теорія RLS є також корисною теорією підтримки мови, як це повністю виявив наш аналіз.

Бібліографічні посилання

1. Fishman, Joshua A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry. *Linguistics*, 9, 32–70.
2. Fishman, Joshua A. (1967). *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
3. Fishman, Joshua A. (1990). What is Reversing Language Shift and how can it succeed? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11, 5–36.
4. Fishman, Joshua A. (1997). In *Praise of the Beloved Language: A Comparative View of Positive Ethnolinguistic Consciousness*. Berlin: Mouton de Gruyter.
5. Fishman, Joshua A. (ed.) (2001). *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon, UK: Multilingual Matters.
6. Fishman, Joshua A. and Solano, Frank R. (1990). Civil strife and linguistic heterogeneity/homogeneity: An empirical examination. *Canadian Review of Studies in Nationalism*, 17, 131–46.
7. Hamel, Ranier Enrique (ed.) (1997). Linguistic human rights from a sociolinguistic perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, no. 127, entire issue.
8. Hart, Stephen (2001). *Cultural Dilemmas of Progressive Politics: Styles of Engagement Among Grassroots Activists*. Chicago: University of Chicago Press.

КОД ПЕРЕМИКАННЯ І ГРАМАТИЧНА ТЕОРІЯ

Джеф Максвон

ВСТУП

Код перемикання – це альтернативне використання двох (або більше) мов у межах одного висловлювання, як це проілюстровано у (1) (Belazi, Rubin, та Toribio, 1994).

(1a) This morning *mi hermano y yo fuimos a comprar* some milk.

This morning my brother and I went to buy some milk.

(1b) The student brought the homework *para la profesora*.

The student brought the homework for the teacher.

Код перемикання такого виду наведено у прикладі (1), у якому зміна відбувається у межах речення, відомий як *код перемикання всередині речення*, тоді, як перехід між реченнями відомий як *код перемикання між реченнями*. Через те, що граматична теорія здебільшого фокусується на відношеннях внизу рівня речення, дослідження граматичних аспектів коду перемикання було сфокусовано лише на коді перемикання всередині речення.

Розділ розпочинається дискусією з приводу раннього дослідження коду перемикання і появи коду перемикання як поля лінгвістичного дослідження. Потім переглянемо кілька теоретичних підходів до коду перемикання, фокусуючись на дискусії включення цього дослідження синтаксичної теорії для аналізу даних коду перемикання. Закінчуємо коментарями щодо спрямування майбутнього дослідження коду перемикання.

Спочатку, однак, коротко розглянемо необхідні дані з дослідження коду перемикання. Періодичні суперечності у літературі з коду перемикання стосуються того факту, чи природні дані або експериментальні дані (особливо, розгляд речень) є необхідними джерелами для того, щоб робити теоре-

тичні висновки з приводу білінгвального мовного змішування. Тоді, як деякі дослідники відхилили всі експериментальні дані (наприклад, Mahootian та Santorini, 1996), інші висловили думки про перевагу експериментальних даних (наприклад, Toribio, 2001). Одночасно, природна колекція даних має перевагу розміщення коду перемикавання у більш реалістичний контекст, це має також великий недолік: не забезпечує прикладів перетворених або неправильно утворених речень – або якщо так, вони не помічаються. Це є важливою проблемою, якщо хтось цікавиться конструюванням експліцитної теорії білінгвальної лінгвістичної компетенції, бо така теорія повинна породжувати всі вдало складені вислови у двомовному репертуарі і жодного з погано утворених. Без прикладів висловлювань, несумісних з лінгвістичними інтуїціями неможливо побудувати таку теорію. Отже, віддають перевагу збалансованій перспективі, котра захищає обережний розгляд всіх лінгвістичних даних, разом з притаманними йому додатковими дослідженнями й унікальними обмеженнями.

РАННІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мейер-Скоттон (Myers-Scotton, 1993a) віддає належне Блуму і Гамперзу (Blom and Gumperz, 1972) з огляду на незгасний інтерес до вивчення коду перемикавання наприкінці 1960-х рр. і на початку 1970-х рр. Блум і Гамперз досліджували код перемикавання між діалектами у Гемнесберджеті, норвезькому рибальському поселенні, і визначили формальні й неформальні функції зміни діалекту в різноманітних соціальних обставинах і подіях.

Дослідження Гамперза про код перемикавання здебільшого стосується аналізу різноманітних розмов і ролі мовного перемикавання в утворенні мовленнєвої події або ситуації. Але це було незадовго перед тим, як дослідники почали виявляти інтерес до граматичних властивостей коду перемикавання, про це Гамперз (Gumperz, 1976) також писав у своїй пізнішій роботі. Певною мірою ці дослідники надихнули Волт Волфрам (Walt Wolfram, 1969) та Вільям Лабов (William Labov, 1970), які працюють над афроамериканським ді-

лектом. Пошуки структури коду перемикання були скеровані бажанням поінформувати про політичні й соціальні дискусії білінгвальні/бідіалектні спільноти.

ОБМЕЖЕННЯ КОДУ ПЕРЕМИКАННЯ, ОБМЕЖЕННЯ СИНТАКСИСУ

Найбільш ранні вивчення граматичних властивостей коду перемикання були головним чином мовно специфічними і фокусувалися на характеристиці дозволених законом структурних меж мовлення з кодом перемикання. Наприклад, Тімм (Timm, 1975) ідентифікував п'ять обмежень іспансько-англійського коду перемикання, доводячи, що перехід не відбувається в межах іменних фраз, що містять іменники і модифікуючі прикметники, між запереченням та дієсловом, між дієсловом та його допоміжним дієсловом, між особовими формами дієслова і їхніми інфінітивними додатками та між займенниковими підметами й дієсловами. Венц, Мсклур (Wentz, McClure, 1976) і Плаф (Pfaff, 1979) зробили спробу допрацювати обмеження, які запропонував Тімм. Важливою знахідкою цієї ранньої дескриптивної літератури стало спостереження, що поведінка коду перемикання, як і інша лінгвістична поведінка, керувалася правилами і не була випадковою. Ця важлива знахідка встановила стадію для програми лінгвістичного аналізу, котрий би був спрямованим на те, щоб пояснити повний діапазон мовноспецифічних «обмежень», які розглядаються.

Зверніть увагу, що термін «обмеження» використовується у двох дуже різних значеннях у літературі з коду перемикання, одне дескриптивне, а інше теоретичне. У дескриптивному значенні, коли говоримо про обмеження коду перемикання, маємо на увазі, що деякі конструкції з кодом перемикання добре-утворені, а інші - погано-утворені, як показано у (2) (Belazi, Rubin та Toribio, 1994; cf. Timm, 1975).

(2a) The students *habían visto la película italiana*.

The students had seen the Italian movie.

(2b) The student had *visto la película italiana*.

The student had seen the Italian movie.

Хоч порядок слів той же в обох прикладах, перехід у (2b) вважається погано-утвореним. Цей факт показує, що поведінка коду перемикання, як і інша лінгвістична поведінка, стримується або керується правилами, але у своїй основі не розповідає нам про природу системи правил, які лежать в її основі.

Однак, література про код перемикання скоро почала рухатися від обмежень у дескриптивному значенні до обмежень у теоретичному значенні, як синтаксистичні, які працюють самостійно у межах так званої «поширеної стандартної теорії» у 1970-х рр. назвали обмеження про трансформації, обмеження фразової структури і обмеження на поверхні структури (Newmeyer, 1986). Обмеження у цьому значенні застосовується до системи лінгвістичних правил або до форми репрезентації, і робить спробу захопити гілку лінгвістичних фактів. Це, за визначенням, частина нашої лінгвістичної компетенції, висловлювання у межах лінгвістичної системи. Це є багато сильнішою претензією, ніж у дескриптивній літературі, і Поплак був одним серед перших, хто сформулював обмеження коду перемикання у цьому значенні.

ПОЯВА ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО КОДУ ПЕРЕМИКАННЯ

Поплак (Poplack, 1980, 1981) запропонував обмеження еквівалентності й обмеження вільної морфеми, як визначено в (3) і (4).

(3) Обмеження еквівалентності.

Коди матимуть тенденцію перейти у пунктах, де поверхові структури мов відображають одна одну.

(4) Обмеження вільної морфеми (Sankoff та Poplack, 1981, р. 5) .

Перехід може не відбутися між зв'язаною морфемою і лексичною скла-

довою, поки остання з вищеназваних не стане фонологічно інтегрованою в зв'язану морфему.

Ідея у (3), наводить приклад Поплак, що переходи коду дозволяються у межах складових частин, доки це відповідає порядку слів обох мов у S-структурі; (4) розповідає нам, що зв'язана морфема не може приєднатися до лексичної складової, якщо вона не була фонологічно інтегрованою в мову зв'язаної морфemi. Щоб проілюструвати, (3) правильно зауважує, що перехід у (5) недозволений, а (4) правильно не дозволяю (6).

(5) * *told le, le told, him dije, dije him* [Poplack, 1981, p. 176]

told to-him, to-him I-told, him I-told, I-told him

'(I) told him'

(6) * *estoy eat-iendo* [Poplack, 1980, p. 586].

I-am eat-ing

Обмеження вільної морфemi є дещо суперечливим. Тоді, як це засвідчується у численних дослідженнях (Bentahila та Davies, 1983; Berk-Seligson, 1986; Clyne, 1987; Macswan, 1999), інші заявляють про ідентифіковані проти-прикладі (Bokamba, 1989; Chan, 1999; Jake, Myers-Scotton та Грос, 2002; Myers-Scotton, 1993b; Nartey, 1982). Однак, у представлених проти-прикладах дослідники часто занадто мало уваги приділяли специфічним синтаксичним і фонологічним характеристикам процитованих прикладів, ускладнюючи встановлення, чи це є фактично порушення (4) або приклади *nonce borrowing* (див. Meechan та Poplack, 1995; Poplack, Wheeler та Westwood, 1989; Sankoff, Poplack та Vanniarajan, 1990).

За Poplack обмеження еквівалентності, з іншого боку, мало недостатню підтримку в останні роки. Приклад у (2b), наприклад, є погано-утвореним, протилежний до передбачення (3), незважаючи на те, що поверховий порядок слів іспанської та англійської мов є ідентичним. Також розгляньте приклади у (7) та (8), де переходи коду трапляються між залежним займенником

і дієсловом, обидва у їхній правильній поверховій структурі позиції для іспанської мови або мови науатль, хоч один приклад є погано-утвореним, а інший добре-утвореним (Macswan,1999).

(7) **Tú tikoas tlakemetl*

tú ti-k-koa-s tlake-me-tl

you/sing 2S-3Os-buy-fut garment-pl-nsf

‘You will buy clothes’

(8) *Él kikoas tlakemetl*

él 0-ki-koa-s tlak-eme-tl

he 3S-3Os-buy-fut garment-pl-nsf

‘He will buy clothes’

Для додаткових прикладів, розгляньте вивчення коду перемикання, що включає мовні пари з різним базовим порядком слів, у яких спостерігаємо великі варіації у межах змішаних конструкцій-мови (Chan, 1999; Lee, 1991; Mahootian, 1993; Stenson,1990).

Але обмеження Poplack не мають наміру бути звичайними описками поверхневого рівня, а фактичними лінгвістичними принципами, які є частиною двомовної лінгвістичної компетенції. Це є теоретично багатою метою, особливе формулювання є проблематичним. Лінгвісти приймають особливі граматики як похідні за своєю природою, а не примітивні конструкції, бо примітивні є частиною визначення універсальної граматики. Певна мова є набором величин параметру над діапазоном змін, дозволених універсальною граматикою, і код перемикання включає змішування дискретних мов. Отже, розміщення обмеження або іншого принципу, котрий експліцитно відноситься до коду перемикання, передбачає, що певні мови є примітивними в синтаксичній теорії, що призводить до відкритого парадоксу. Отже, принципи або «обмеження» коду перемикання не повинні відноситися до самого явища коду перемикання, але повинні стосуватися самостійно мотивованих принципів лінгвістичної теорії. Інакше кажучи, задля внутрішньо-теоретич-

них причин, ми не очікуємо у мовній галузі науки використання специфічних правил, але очікувати розглянуті обмеження коду перемикання, прослідкувати з інших факторів.

Вулфорд (Woolford, 1983) була, можливо, першою, хто визнав, що теорія коду перемикання відповідає провідним припущенням у лінгвістичній теорії, аби не включати жодних правил коду перемикання. Дослідниця зазначає, що «проблема, з точки зору теоретичної лінгвістики, мусить розглядатися поза межами обмежень, щоб визначити, як можна змінювати граматику у внутрішньому-дереві й досі, врешті, отримувати зв'язні речення, які можна інтерпретувати. Як можуть дві окремі граматики зійтися так, щоб породити гібридну фразу структури дерева, вставити лексичні одиниці у його кінцеві вузли та виконати всі інші синтаксичні та семантичні завдання, що вимагають речення?» (с. 522)

Вулфорд запропонувала модель коду перемикання, у якій мовно-специфічні лексикони спроектували структури словосполучень, які можуть бути зв'язаними за умови, що різновиди правила структур словосполучень, притаманні обом мовам. Ця модель дозволила Woolford одержати еквівалентність обмеження Poplack у теоретично багатій рамі, котра не зробила жодної згадки про правила або обмеження, притаманні коду перемикання (Інші дослідники, котрі підкреслили цю важливу вимогу до коду перемикання, включають Mahootian, 1993, та Macswan, 1999, 2000.)

Хоч модель Вулфорд була теоретично витонченою для свого часу, наступні емпіричні знахідки відкрили, що її передбачення були неправильними. Як і обмеження еквівалентності Поплак, модель Вулфорд передбачає, що перемикання між мовами, у яких існує спільна структура словосполучення, має одночасно призводити до добре-утворених речень. Але (2b), (7) та численні інші опубліковані протилежні приклади показують, що це не так. Якщо взяти до уваги Вулфорд (1983) як пункт відправлення, Батія (1989) сперечався, що за особливих умов мовного контакту, включаючи не уроджених англійців, код перемикання може мати ефект поступки гібридним прави-

лам. Як побачимо нижче – щодо перемикання між мовами з різними базовими порядками слів, наприклад – різновид гібридних явищ-правил, залишених непоясненими підходом Вулфорд, орієнтованим на структуру словосполучень, може бути пристосованим більш легко за допомогою поширення діапазону відповідних лінгвістичних принципів та операцій.

В іншій впливовій пропозиції, Ді Скіullo, Муйскен, Сінг (Di Sciullo, Muysken, Singh, 1986) сперечаються, що існує анти-урядова вимога щодо меж коду перемикання, підхід нещодавно захищений у Галмарі (Halmari, 1997). Їхнє обмеження надається в (9).

(9) Обмеження управління.

A) Якщо носій L_q має індекс q , тоді $Y_q \text{ max}$.

B) У максимальній проекції Y_{max} , носій L_q є лексичним елементом, що асиметрично спільно-наказує іншим лексичним елементам або кінцевим вузлам словосполучень, над якими домінує Y_{max} .

Запропоноване обмеження у (9) має перевагу в тому, що це відноситься до незалежно мотивованих принципів граматики (управління). Але тому, що керування відбувається між дієсловом і його об'єктом та між прийменником і його об'єктом, (9) передбачає, що дієслово або прийменник повинен бути у мові його додатку. Це показано, щоб бути неправильним у прикладах у (10), де переходи трапляються у позиціях, маркованих справами.

(10a) This morning *mi hermano* y yo *fui*mos a *comprar* some milk

This morning my brother and I went to buy some milk

(10b) J'ai joué avec *il-ku:ra*

I have played with the-ball

'I have played with the ball'

(10c) *Mi hermana kitlasojtla in Juan*

mi hermana 0-ki-tlasojtla in Juan

my sister 3S-3Os-love in Juan

'My sister loves Juan'

Крім того, нещодавня робота у синтаксичній теорії вийшла з поняття

керування як синтаксичного відношення (Chomsky, 1995). Отже, крім його емпіричних викликів, обмеження керування додатково вимагає незалежного виправдання для існування обмеження керування, якщо це має уникнути перетворення на код перемикавання в особливих обмеженнях.

Інша недавня пропозиція, Махутіан (Mahootian, 1993) та Санторіні і Махутіан (Santorini and Mahootian, 1995), пропонують звіт, що фокусується на відношенні додатку у структурі словосполучення (див. також Pandit, 1990, та Nishimura, 1997, де подібні пропозиції робляться); Махутіан довів, що (11) визначає синтаксичні межі коду перемикавання.

(11) Мова голови визначає позицію додатків структури словосполучення у коді перемикавання як і в монологічних контекстах.

«Нульова теорія коду перемикавання» під авторством Махутіан підкреслила, що там не повинно бути жодного обмеження коду у суміші мови, тільки як Woolford зробила до неї.

Махутіан (1993) використала збірку даних з коду перемикавання мови фарсі – англійська мова, які вона зібрала у своїх спостереженнях. У фарсі (Farsi) додатки трапляються перед дієсловом, на контраст базовому порядку слів в англійській мові. Махутіан зауважила, що у коді перемикавання дієслово визначає розміщення додатка, як (12) ілюструє.

(12) You'll buy *xune-ye jaedid*
you'll buy house-poss new
'You'll buy a new house'

Махутіан використала дерево-поєднувальний граматичний (TAG) формалізм, котрий, підкреслила вона, є впровадженням генеральної роботи у родову традицію. Але зауважте, що (12) передбачає (11) тільки, якщо надавати напрям, існування «допоміжних дерев», часткові структури, котрі репрезентують додавання справа або зліва від голови, як це притаманно мові, яку розглядають. Однак, класична робота у генеративній традиції довго суперечила

проти прямого кодування розгалуження (Chomsky, 1981; Stowell, 1981), і точна робота кладе в основу універсальну базу, в якій кількість додатків є правомірною (Chomsky, 1995; Kayne, 1995). Отже, для підходу для роботи відмінної від TAG, деяке вдосконалення буде потрібним.

До того ж є деякі відомі протилежні приклади (11). Наприклад, в англійській та іспанській мовах припускається, що заперечення обирає час дієслова справа. Незважаючи на дотримання цього в (11), переходи коду у (13) значно відхиляються.

(13a) *El no *wants to go*
he not want to go
'He doesn't want to go'

(13b) *He doesn't *quiere ir*
He doesn't want/3Ss go/inf
'He doesn't want to go'

Махутіан та Санторіні (1996) обговорюють кілька протилежних прикладів моделі Mahootian, відхиляючи їх як штучні, бо вони не походять з природних даних. Базовий аргумент на користь їхнього відхилення покладається на припущення, що код перемикання є соціально визначеною поведінкою, таким чином на коди переходу може впливати стигмат у переданні вироків у реченнях (Mahootian, 1993). Але базове розміщення тут здається неправильним. Код перемикання не є універсально стигматизованим; дійсно, у багатьох оточеннях він розглядається як престижний показ лінгвістичного таланту. Мало того, є індивідуальні мови, котрі надзвичайно стигматизовані у деяких місцях (мови аборигенів у США і Мексиці, наприклад), але лінгвісти вивчили, як вони використовують традиційні методи збору інформації вже багато років. Як вважали раніше, здається, що і ці витяги і природні дані повинні бути вивчені зі звичайною обережністю у вивченні монологічної та білінгвальної мов.

Одночасно з Махутіан (Mahootian, 1993), Белазі, Рубін і Торібіо (Belazi, Rubin, Toribio, 1994) запропонували досить відмінну модель коду перемикання, відому як Обмеження функціональної голови (FHC). FHC нещодавно захищали у Торібіо (Toribio, 2001), сперечалися, що це з'явилося з принципів самостійно мотивованих у теорії граматики. Згідно з цими дослідниками, описові факти є такими:

(14) Перехід коду може не відбутися між функціональною головою та її додатком.

Щоб роз'яснити спостереження у (14), Белазі, Рубін та Торібіо (1994) звертаються до «перевірки рис», самостійно мотивованих у роботі та у численних інших явищах. Однак, ці автори також додають додатковий пункт до ряду особливостей. На їхню думку, *особливість мови*, наприклад [+іспанської] або [+англійської], перевіряється разом з іншими особливостями, як-от відмінок або узгодження. Якщо особливості не узгоджуються (іспанська функціональна голова з англійським додатком або навпаки), тоді перехід коду блокується. Вони сформулювали їхнє обмеження у (15).

(15) Обмеження функціональної голови.

Особливість мови додатку f-вибраного функціональною головою, як і всі інші відповідні особливості, повинна підходити до відповідної особливості функціональної голови.

Оскільки (15) застосовує тільки f-обрані конфігурації (додаток обраний функціональною головою, як у Abney, 1987), переходи між лексичними головами та їхніми додатками не стримуються.

Зауважте, що функціонування (15) вимагає особливих рис мови, наприклад, [+іспанська] або [+грецька]. Оскільки ця запропонована «мовна особливість» не є незалежно мотивованою для будь-якого іншого лінгвістичного явища, це служить тільки для того, щоб ще раз помітити дескриптивні факти, та ще й тавтологічні. Також зверніть увагу, що особливості звичайно мають відносно малий комплект дискретних цінностей, наприклад, [± минуле] або [± майбутнє]. Крім того, є багато особливих мов, повністю,

можливо, невизначених, як Кенан і Стаблер (Keenan and Stabler, 1994) сперечалися, та лінія поділу між ними є часто повністю неясною. Отже, особливість мовного порядку [– грецька мова] вводить екстремальну, можливо, не вирішену компотаційну складність. Особливість [+китайська] буде ймовірно включати всі взаємно нерозбірливі мови Китаю, а [+норвезька] буде виключати шведську мову, незважаючи на те, що шведські та норвезькі носії звичайно розуміють один одного. Справді, як Чомський (Chomsky, 1995, р. 11, пб) відзначив у іншому зв'язку: що ми називаємо «англійська», «французька», «іспанська» тощо, навіть при ідеалізаціях ідеалектів в однорівневих мовних спільнотах, відображає Нормана-завойовника близькість до германських областей, основу баскської мови й інші фактори, які не можуть серйозно розглядатися як властивості мовної науки.

Однак, аналіз значно покращується, якщо розглядаємо [+англійська], яка є колекцією формальних особливостей, які визначають «англійську», як запропонував Jacqueline Toribio (особиста комунікація). На його погляд, назви для особливих мов діють як змінні для зв'язку особливостей, що формально характеризують їх. Замовний парадокс зникає, тому що особливості мови як [+англійська] або [+іспанська] більше не вважаються примітивними у теорграматиці. Це зараз надає Обмеженню функціональної голови (FHC) у (15) нового емпіричного змісту. Зокрема, щоб оцінити ОФГ (FHC), потрібні особливі гіпотези, зважаючи на те, які риси англійської мови, відмінні від рис іспанської мови, призведуть до конфлікту. На жаль, жодні такі гіпотези не розвинено.

Крім того, ідея, що конфігурації голови-додатка перевіряють схеми повинні також бути самостійно мотивованими. Якщо такі підходи є правильними у припущенні, що тільки конфігурації головують-голова та голова-визначення перевіряють схеми (Chomsky, 1995; Sportiche, 1995), тоді ОФГ (FHC) не може бути правильним, навіть якщо «особливості мови» мали цей емпіричний вміст, якого зараз бракує. Щодо емпіричних протилежних прикладів ОФГ (FHC), див. Dussias (1997); Macswan (1999); Mahootian та San-

torini (1996); Nishimura (1997); щодо захисту, див. Toribio (2001).

Нарешті, Мовна модель матриці (MLF) - модель Мейрса-Скоттона (Myers-Scotton) і колег заслуговує на деяку дискусію. Як Джоші (Joshi, 1985) та інші, Азума (Azuma, 1991,1993) і Мейрс-Скоттон (Myers-Scotton, 1993b) відрізняють мови, включені у код перемикування; одна мова є відома як *мова матриці* (ML), інша як *занурена мова* (EL). Згідно з цим підходом, мова матриці визначає поверхові структурні позиції для слів і функціональних елементів. Азума (Azuma, 1993) пропонує, серед інших даних, приклади у (16) на підтримку цієї теорії. У цьому ключі, очікуємо (16a) як добре-сформоване, але не (16b), бо у (16b), детермінатор “the” не є на поверхні позиції ML.

(16a) Uchi wa *whole chicken* o kau noyo
we topic *whole chicken* acc. buy tag
‘We buy a whole chicken’

(16b) *Watashi ga katta *the* hon wa takai
I nom. bought *the* book topic expensive
‘The book I bought is expensive’

Мейерс-Скоттон (Myers-Scotton, 1993b) формулює ці вимоги у термінах морфемного принципу порядку, котрий вимагає, що морфеми в межах білінгвальної складової слідують за порядком, описаним у ММ (ML), і система морфемного принципу, котрий стверджує, що вся «система морфем» – визначена як морфеми, котрі мають граматичні стосунки з іншими складовими частинами – походить від ММ (ML) у будь-якому змішаному мовному вислові.

Визначення ММ (ML) є вирішально важливим. У більш ранній роботі, Мейерс-Скоттон (1993b) запропонував «критерій, оснований на частоті», заявляючи, що ML була мовою, котра сприяла великій кількості морфем у дискурсі, за винятком культурних запозичень з ЗМ (EL) для нових об'єктів

і концепцій (р. 68), та що «ММ (ML) може змінюватися з плином часу, та навіть під час розмови» (р. 69). Цей шлях відкидання ММ (ML) ускладнив здобування знань з будь-якого вислову, чия мова функціонувала як ММ (ML), а котра як ЗМ (EL). Піклування над туманністю визначення ML висловили Бентахіла (Bentahila, 1995), Максван (Macswan, 1999, 2000), Муюскен (Muysken, 2000), та Муюскен та де Руїї (Muysken and de Rooij, 1995).

У недавніх роботах це питання адресувалося Джейк, Мейрс-Скоттон і Грос (Jake, Myers-Scotton, Gross, 2002), які вирішують цю двозначність, забезпечуючи структурне визначення ММ (ML) як частини їхнього однорідного структурного принципу: «ML може змінитися у межах послідовного CPs, навіть у межах речення з мультимовними підрядними частинами, але наголошуємо, що ML не змінюється в межах єдиного білінгвального CP» (р. 73). Модель MLF зараз робить чіткі емпіричні передбачення, які можуть бути верифікованими обстеженням структури коду переходу висловів. Іншими словами, нижче CP, модель MLF передбачає, що всі граматичні морфеми будуть лише з однієї мови (Система морфемного принципу), і будуть на поверхні порядку, необхідного ML (морфемний принцип порядку).

Як додатковий нюанс, Мейрс-Скоттон та колеги зазначають, що «EL острів» може трапитися внизу CP: «Оскільки добре-утворені максимальні складові частини у EL, [EL-острови] не мають закінчень з ML система morphemes, хоч вони трапляються у позиціях, спроектованих ML, наслідуючи морфемний принцип порядку» (Jake, Myers-Scotton, і Грос, 2002, р. 77). Отже, EL острови є істотно законними порушеннями системи морфемного принципу, бо містять граматичні морфеми, яких немає у ML, але EL острів повинен бути максимальним проектуванням і має залишитися вірним принципу морфемного порядку (тобто, його позиція в межах вислову повинна бути продиктована ML).

Спробуємо розглянути деякі емпіричні щодо цих передбачень, фокусуючись на системі морфемного принципу. Французько-італійські дані у (17) доповідають у Di Sciullo, Muysken та Singh (1986).

(17a) No, *parce que* hanno *donné des cours*
no, because have given of the lectures
'No, because they have given the lectures'

(17b) Oui, alors j'ai dit quie si *potev aller comme ça*
yes so I have said that ref could walk like that
'Yes, so I said that we could go like that'

Зверніть увагу, що в обох випадках помічаємо перехід між допоміжним або модальним дієсловом і його додатком. Тому що ці форми мають граматичні відношення в межах структури, вони відповідають позначенню MLF Моделі системи морфем. Досі всупереч вимогам системи морфемного принципу, кожен вислів включає систему морфем з різних мов внизу CP.

Щоб врятувати модель MLF, кожний може довести, що [*donne des cours*] у (17a) EL острів, спроектований як VP додаток допоміжного дієслова, та що (17b) аналогічно включає EL острів [*aller comme sa*], IP додаток модального дієслова. Але зауважте, що у прикладах у (17) контраст з іспансько-англійськими даними у (2), повторений внизу як (18), де перехід між допоміжним дієсловом і часткою є погано-утвореним. Побудова у (18b) задовільняє структурний аналіз як (17a), у котрому EL острів гіпотетичний, хоч це є погано-утвореним, всупереч перебаченням моделі MLF.

(18a) The students *habían visto la película italiana*
The students had seen the Italian movie

(18b) *The student had *visto la película italiana*
The student had seen the Italian movie

Контраст у (19), французько-італійські приклади, про які доповідав

Максван (Macswan, 1999), є також проблематичними для моделі MLF. Тут рішення про прийнятність різняться залежно від того, чи підмет вставленого підрядного речення вважається головним підрядним реченням, чи ні, хоч вербальний комплекс є ідентичним в обох випадках: [e donne]. В обох прикладах граматичні морфеми змішуються під CP, а будь-який правдоподібний аналіз EL острова мусить застосовуватися тим самим шляхом в обох прикладах. Приклади відрізняються, всупереч передбаченням MLF Модель.

(19a) *Si è donné un cadeau*

si essere given a gift

‘A gift is given’

(19b) **Un cadeau si è donné*

a gift si essere given

‘A gift is given’

Як додатковий приклад, розгляньте іспансько-натуальські зразки у (20), позначені у Максван (Macswan, 1999, 2000). Зауважте, що іспанське заперечення (*no*) не виносить додаток мовою натуаль, тоді як заперечення мовою натуаль (*ato*) дозволяє іспанський додаток. І узгодження морфології дієслів, і заперечення вважаються системою морфем, бо вони вступають у граматичні відношення з іншими морфемами (у меншому випадку заперечення, це с-накази негативної полярності і можуть утворити синтаксичний асиметричний зв’язок з його дієсловом). Отже, згідно з Системою морфемних гіпотез, обидва і (20a) і (20b) мають бути погано-утвореними, тому що система морфем змішується внизу CP, хоч все ще не так. Що є визначальним, конструкції є контрастними і прийнятними, незважаючи на те, що вони, здається, можуть мати ідентичні структури, що лежать в основі.

(20a) **No nitekititoc*

no ni-tekiti-toc

not 1S-work-dur
'I'm not working'

(20b) *Amo estoy trabajando*
amo estoy trabaja-ndo
not be/3Ss work-dur
'I'm not working'

Як фінальний приклад, розгляньте іспансько-англійські коди перемикання, про які зазначалося у (21), забезпечені іспансько-англійськими білінгвами у центральній Аризоні.

(21a) *Funciona the computer* de tu hermano en la oficina?
function-3persg of your brother in the office
'Does your brother's computer function in the office work?'

(21b) *Quiere the boy* del pueblo algo de comer?
want-3persg from the town thing to eat
'Does the boy from the town want something to eat?'

Зауважте, що [*the computer*] у (21a) та [*the boy*] у (21b) не рахуються як ЕЛ острови, тому що вони містять прийменникові словосполучення у межах максимального проектування. Тут знову бачимо порушення системи морфемного принципу, зокрема, систему морфем «зануреної мови», змішаної у систему морфем «мовної матриці» (*the*, в обох випадках).

Розглянуте таким чином свідчення, здається, не схвалює Матрицю мовної рамочної моделі, особливо щодо системи морфемного принципу. Протилежні-приклади до принципу морфемного порядку набагато важче зустріти, здебільшого, завдяки особистому комплекту протилежних прикладів кандидатів, визначених системою. Через те, що принцип морфемного порядку диктує, що послідовність морфем у висловлюванні має бути спланова-

на згідно з вимогами ML, та тому що ML є визначенням мови, котре робить внесок у систему морфем у межах CP, здається, що існують лише дві широкі категорії можливих протилежних-прикладів, котрі могли б включити мовне змішування у цьому випадку:

(22a) вирази, у котрих морфеми з лексичним вмістом так само, як і система morphemes вносяться однією мовою, але у котрій порядок слів позначається іншим; або

(22b) вирази, у котрих систему морфем вносить одна мова, але морфеми з лексичним змістом і порядком слів передбачаються іншою.

Вирази типу (22a) вважаються як *calques* або *loan translations* мовою контактної літератури; в обсязі, де кожний бажає розглянути їх як частину збірки змішаних мовних даних, численні приклади є наявними для перегляду, у котрому можливо розглянути протилежні приклади до принципу морфемного порядку (Nakuta, 1986; Hill та Hill, 1986). Вирази типу (22b) включають внутрішній словесний перехід на рівні морфології закінчення. Тому, що чіткі випадки, які включають переходи цього типу є рідкісними і суперечливими (Bentahila та Davies, 1983; Berk-Seligson, 1986; Clyne, 1987; Macswan, 1999; Poplack та Meechan, 1995; Sankoff та Poplack, 1981), і певно мають бути включені з причин, пов'язаних з фонологічним компонентом, протилежні приклади цього типу будуть не наявні завдяки природі системи словотворення, фактор, повністю не пов'язаний з принципом морфемного порядку. Ці чинники призводять до очікування, тоді як ми розглянемо багато порушень системи морфемного принципу, дуже мало протилежних прикладів морфемного порядку, ймовірно, вийдуть на поверхню, завдяки тому, що вони частково збігаються з добре-засвідченими обмеженнями змішування мов на рівні інфекційної морфології.

Нарешті, як запропоновано коментарями, зробленими у дискусії про інші моделі, модель MLF має додану слабкість, позначену у зв'язку з іншими

пропозиціями, що мають принципи і гіпотези, які вважаються частиною теорії лінгвістичної компетенції, котрі не мають жодного виправдання у теоретичній граматиці. Хоч є свідчення з вивчення мовних помилок, що виробництво монологічних речень включає побудову чого, як «мовна рамка», як зазначають Джейк, Мейрс-Скоттон та Грос (2002), таке свідчення не є достатнім, щоб визначити, що модель MLF є незалежною юрисдикції. Гарретт (Garrett, 1988), наприклад, повідомляє, що мовні помилки, наприклад, у прямій мові, як-от “Make it so the *apple* has more *trees*”, у котрих граматичні морфеми пов'язані з навмисним виразом носія (“Make it so the *apple* has more *trees*”) залишаються на місці, незважаючи на те, що слова лексично зумовлені були спотворені. Можемо припустити, що білінгвальне виробництво мови аналогічно включає такі механізми. Це призвело б до того, щоб очікувати мовні помилки у коді перемикавання паралельно до цього, у котрому інфекційні морфеми не стають перевернутими з лексичним вмістом слів, як у, “Make it so the *apple* has mas arboles”). Однак, зауважте, що немає включення-збігу, що контраст ML/EL є оперативним у лінгвістичній системі білінгвів, або що всі системні морфеми мусять походити лише з однієї мови у побудові речень, або навіть, що тільки одна мова повинна бути активована у породженні білінгвальної «мовної рами». Ці умови чітко окреслено в моделі MLF. (Для додаткової дискусії моделі MLF, див. Muysken та de Rooij, 1995; Bentahila, 1995; Ritchie та Bhatia, 1995; Bhatia та Ritchie, 1996; Muysken, 2000; та Macswan, 2005).

Незважаючи на протиріччя, значний прогрес зроблено в розумінні природи білінгвального коду перемикавання. Окреслено різноманітні пропозиції, деякі цілком відмінні від інших, деякі подібні. Як у багатьох інших галузях емпіричного запиту, можемо віддати перевагу пропозиціям, котрі є найбільш звичними і найбільш елегантними, і котрі поділяють аналітичну раму, спільну для найбільш широкої можливої галузі. У дослідженні коду перемикавання цей підхід включає використання відомих принципів лінгвістичної теорії.

ВИСНОВКИ

Зусилля побудувати формальні теорії граматики мають довгу історію у лінгвістиці й сягають корінням у загальні принципи науки, що розвивалася в часи Просвітництва. Як засвідчує Чомський у передмові до «*Синтаксичних структур*» (1957, р. 5), використання формалізму в лінгвістиці має кілька конкретних переваг: Пошук чітких формулювань у лінгвістиці має набагато серйознішу мотивацію, ніж просте піклування про логічну точність або бажання очистити добре-встановлені методи лінгвістичного аналізу. Точно сконструйовані моделі лінгвістичної структури можуть відігравати важливу роль, негативну і позитивну, під час відкриття. Підтримуючи точне, але неадекватне формулювання неприйняттого висновку, можемо часто піддавати дії джерело цієї невідповідності та, зрештою, отримати глибше розуміння лінгвістичних даних. Більш позитивно формалізована теорія може автоматично забезпечити вирішення для багатьох проблем, за винятком тих, для яких це було експліцитно замислене.

Крім того, теорії, яким бракує точності, можливо, через формалізм, можуть бути надто неясними. У «Дискурсі про тіла води») “Discourse on Bodies of Water” (1612), наприклад, Галілей (Galileo) спростував анонімного ієзуїтського опонента у дискусії про природне ластовиння, показуючи, що його аргументи були такі нечіткі, щоб бути правильними у всіх зрозумілих ситуаціях (тавтологічних), отже не фальсифікованих. Галілей повернувся до формальної мови математики, щоб виразити його претензії у експліцитних термінах, таким чином, встановлюючи звіт фізичних феноменів акуратно сформульованим шляхом. У лінгвістиці також «неясні та базовані на інтуїції поняття не можуть ні призвести до абсурдних висновків, ні забезпечити нові і правильні, а відтак вони не спроможні бути корисними у двох важливих відношеннях» (Chomsky, 1957, р.5).

Історична тенденція в межах поля коду перемикає в основу всеохопні обмеження або принципи, котрі визначають тотальність мовного змішування, вони відвернули увагу дослідників від визначеного лінгвістичного аналізу, яким можуть скористатися в основних галузях лінгвістичних

наук. Як відзначили Санторіні та Махутіан (1995), такі широкі та штучні обмеження, позначені як принципи лінгвістичної компетенції, пішли у небуття.

Це було первинною метою цього розділу – продемонструвати, що цей підхід може бути успішним, і може відкрити цікаві та надзвичайно витончені властивості мови. Оскільки було показано, що обмеження коду перемикування не можуть пояснити даних під аналізом, і з огляду на те, що ці дані можна пояснити без посилення до таких обмежень, припускаємо, що такі механізми не існують за загальним принципом наукової економії, а в інтересах використання мінімального теоретичного прикладу. Це увиразнило мету сформульовану у (23):

(23) Ніщо не обмежує чи стримує код перемикування, крім вимог змішаних граматик.

Перш ніж продовжувати пропонувати широкі й об'ємні обмеження коду перемикування, у цій сфері має розпочатися програма дослідження, що оцінює точно сформульовані пропозиції і гіпотези у термінах широко відомих категорій і самостійно мотивованих принципів лінгвістичної теорії, взявши перевагу поточного базового дослідження у головних галузях лінгвістики. Як вважає Чомський, оцінка таких сформульованих теорій буде відігравати важливу роль у процесі самовідкриття, можливо, призводячи дослідження коду перемикування до значної прозорості природи білінгвальної лінгвістичної компетенції.

Лінгвістичне вивчення коду перемикування все ще перебуває в пуп'янку, але є хвилюючою й інтригуючою сферою. Сподіваємося, що дослідження призведе до нових спостережень і висновків.

Бібліографічні посилання

1. Abney, S. P. (1987). The English noun phrase in its sentential aspect. Ph.D. dissertation, MIT.

2. Azuma, S. (1991). Processing and intrasentential code-switching. Ph.D. dissertation. University of Texas, Austin.
3. Azuma, S. (1993). The frame-content hypothesis in speech production: Evidence from intrasentential code switching. *Linguistics*, 31, pp. 1071–93.
4. Belazi, H. M., Rubin, E. J., and Toribio, A. J. (1994). Code switching and X-bar theory: The functional head constraint. *Linguistic Inquiry*, 25(2), pp. 221–37.
5. Bentahila, A. (1995). Review of *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. *Language*, 71(1), 135–140.
6. Bentahila, A. and E. E. Davies (1983). The syntax of Arabic-French code-switching. *Lingua*, 59, pp. 301–30.
7. Berk-Seligson, S. (1986). Linguistic constraints on intrasentential code-switching: A study of Spanish-Hebrew bilingualism. *Language in Society*, 15, 313–48.
8. Bhatia, T. K. (1989). Bilinguals' creativity and syntactic theory: Evidence for emerging grammar. *World Englishes*, 8(3), 265–76.
9. Bhatia, T. K. and Ritchie, W. C. (1996). Light verbs in code-switched utterances: Derivational economy in I-Language or incongruence in production? *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development*, 20(1), 52–62. Somerville, MA: Cascadilla Press.
10. Blom, J. P. and Gumperz, J. J. (1972). Social meaning and structure: Code-switching in Norway. In J. Gumperz, and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Reinhart, Winston.
11. Bokamba, E. G. (1989). Are there syntactic constraints on code-mixing? *World Englishes*, 8, 277–92.
12. Borer, H. (1984). *Parametric Syntax: Case Studies in Semitic and Romance Languages*. Dordrecht: Foris.
13. Bromberger, S. and M. Halle. (1989). Why phonology is different. *Linguistic Inquiry*, 20, pp. 51–70. Also in A. Kasher (ed.) (1991), *The Chomskyan Turn*.
14. Chan, B. H.-S. (1999). Aspects of the syntax, production and pragmatics of code-switching with special reference to Cantonese-English. Ph.D. dissertation, University College, London.
15. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
16. Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. New York: Mouton de Gruyter.
17. Chomsky, N. (1991). Linguistics and cognitive science: Problems and mysteries. In Kasher (ed.) (1991), *The Chomskyan Turn*.
18. Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
19. Chomsky, N. (2001). Derivation by phase. In M. Kenstowics (ed.), *Ken Hale: A Life in Language*, pp. 1–51. Cambridge, MA: MIT Press.
20. Clyne, M. (1987). Constraints on code switching: How universal are they? *Linguistics*, 25, 739–64.
21. Di Sciullo, A.-M., Muysken, P., and Singh, R. (1986). Government and

- code-switching. *Journal of Linguistics*, 22, pp. 1–24.
22. Dussias, P. E. (1997). Switching at no cost: Exploring Spanish-English codeswitching using the response-contingent sentence matching task. Ph.D. dissertation, University of Arizona
 23. Galileo, G. (1960) [1612]. *Discourse on Bodies in Water*. Trans. T. Salisbury. Urbana: University of Illinois Press.
 24. Garrett, M. F. (1988). Process in sentence production. In F. Newmeyer (ed.), *The Cambridge Language Survey*, vol. 3, pp. 69–96. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 25. Gumperz, J. (1970). Verbal strategies and multilingual communication. In J. E. Alatis (ed.), *Georgetown Round Table on Language and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
 26. Gumperz, J. (1976). The sociolinguistic significance of conversational code-switching. *Papers on Language and Context: Working Papers*, 46, 1–46.
 27. Gumperz, J. and D. Hymes (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Reinhart, Winston.
 28. Gumperz, J. and Hernandez-Chavez, E. (1970). Cognitive aspects of bilingual communication. In W. H. Whitely (ed.), *Language and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
 29. Haegeman, L. and van Riemsdijk (1986). Verb projection raising, scope, and the typology of rules affecting verbs. *Linguistic Inquiry*, 17(3), 417–66.
 30. Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language: The debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
 31. Halmari, H. (1997). *Government and Code Switching: Explaining American Finnish*. New York: J. Benjamins.
 32. Hill, J. H. and Hill, K. C. (1986). *Speaking Mexicano: Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*. Tucson: University of Arizona Press.
 33. Jake, J., Myers-Scotton, C., and Gross, S. (2002). Making a minimalist approach to codeswitching work: Adding the Matrix Language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 69–91.
 34. Joshi, A. (1985). *Processing of sentences with intrasentential Theoretical Perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 35. Kasher, A. (ed.) (1991). *The Chomskyan Turn*. Cambridge, UK: Blackwell.
 36. Kayne, R. S. (1995). *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
 37. Keenan, E. L. and Stabler, E. P. (1994). There is more than one language. *Proceedings of Langues et Grammaire-I, Université Paris-8*.
 38. Labov, W. (1970). The logic of non-standard English. In F. Williams (ed.), *Language and Poverty*. Chicago: Rand McNally.
 39. Lee, M.-H. (1991). A parametric approach to code-switching. Ph.D. dissertation, State University of New York at Stonybrook.
 40. MacSwan, J. (1999). *A minimalist approach to intrasentential code switching*. New York: Garland Press.

41. MacSwan, J. (2000). The architecture of the bilingual language faculty: Evidence from codeswitching. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(1), 37–54.
42. MacSwan, J. (2003). The derivation of basic word orders in code switching. Paper presented at the 4th International Symposium on Bilingualism, Arizona State University, April 30–May 3.
43. MacSwan, J. (2003). Codeswitching and generative grammar: A critique of the MLF Model and some remarks on “modified minimalism.” *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(1), 1–22.
44. Mahootian, S. (1993). A null theory of code switching. Ph.D. dissertation, Northwestern University.
45. Mahootian, S. and Santorini, B. (1996). Code switching and the complement/adjunct distinction: A reply to Belazi, Rubin and Toribio. *Linguistic Inquiry*, 27(3), pp. 464–79.
46. Meechan, M. and Poplack, S. (1995). Orphan categories in bilingual discourse: Adjectivization strategies in Wolof-French and Fongbe-French. *Language Variation and Change*, 7(2), 169–94.
47. Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
48. Muysken, P. and de Rooij, V. (1995). Review of Social Motivations for Code-switching: Evidence from Africa and Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching. *Linguistics*, 33, 1043–66.
49. Myers-Scotton, C. (1993a). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
50. Myers-Scotton, C. (1993b). *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
51. Nartey, J. S. (1982). Code-switching, interference or faddism? Language use among educated Ghanaians. *Anthropological Linguistics*, 24, 183–92.
52. Newmeyer, F. J. (1986). *The Politics of Linguistics*. Chicago: The University of Chicago Press.
53. Nishimura, M. (1985). *Intrasentential code-switching in Japanese and English*. Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania.

БІЛІНГВАЛЬНІ МОВНІ ДАНІ: КРИТЕРІЇ КЛАСИФІКАЦІЇ

Пенелопа Гарднер-Хлорос

ВСТУП

У пропонованій праці розглянуто, що розуміють під поняттям «білінгвальні дані», які типи лінгвістичної компетенції і поведінки розрізняють сьогодні. Визначено рівні, на яких можна аналізувати білінгвальні дані, а також наявні типи даних: від передачі окремих слів до складної зміни мовного коду. З'ясовано, як саме здійснюють класифікацію та аналіз різні галузі лінгвістичної науки.

ЩО ТАКЕ «БІЛІНГВАЛЬНІ ДАНІ»?

Саме поняття «білінгвальні дані» передбачає, що існує чітке розмежування між монологічним і бі-/плюралінгвальним мовленням. Фактично все не так просто, як може здаватися. По-перше, навіть у мультилінгвальному матеріалі часто трапляються такі відмінності, як діалект або акцент. З боку мовців-монологів ці зміни можуть бути більш-менш свідомими, у мовців-білінгвів вони нерідко є навмисними.

По-друге, білінгвальні дані можуть включати в себе процес комунікації як між білінгвами, які розмовляють одним варіантом мови між собою, так і між білінгвом і монологівом або навіть двома монологівами, які розмовляють різними мовами, але при цьому розуміють один одного. Зосередимо увагу на першому типі комунікації, хоч мовці, звісно, можуть мати різний рівень володіння мовою.

По-третє, застосування терміна «дані» передбачає, що ми займаємо позицію аналітика, а не мовця. Однак точка зору аналітика на процес застосування двох мов може не збігатися з точкою зору мовця або слухача. Аналітик, маючи аудіозапис або транскрибування процесу спілкування, може виявити певні невідповідності, які не буде помічено самим мовцем. А зовнішній спостерігач, навпаки, може не помітити, що мовець користується більш

ніж одним варіантом мови, навіть якщо останній робить це з певною метою. Через те, що аналітик, який працює з білінгвальними даними, не може бути особисто знайомий з лінгвістичним репертуаром кожного учасника процесу спілкування, потрібно переконатися, що білінгвальні дані правильно категоризовані.

Нижче розглянемо критерії, які можуть застосовуватися для класифікації білінгвальних даних, коли вони мають форму аудіозаписів або транскрибування природнього процесу спілкування. Цей тип даних використовують соціолінгвісти. Збираються різні дані, застосовуються різні критерії класифікації, коли білінгвальне мовлення розглядається з точок зору різних галузей науки: психолінгвістики (Green 1986; Grosjean 2000, 2001); граматики (Muysken 2000; Myers-Scotton 1997); засвоєння першої мови (De Houwer 1995; Lanza 1997); засвоєння другої мови (Poulisse & Bongaerts 1994; Dewaele 2007a, 2007b); білінгвальної освіти (Martin-Jones 1995, 2000); соціальної психології мови (Sachdev & Bourhis 2001; Sachdev & Giles 2004).

Коротко окреслимо типи категоризації, які виокремлюють у кожній дисципліні.

ДВА ПРИКЛАДИ

Перший приклад є аудіозаписом спонтанного мовлення. Мовцем є двадцятирічний чоловік-білінгв (французька/ельзаська (варіант німецької мови, яким розмовляють у північно-східному регіоні Франції Ельзасі, що знаходиться на кордоні з Німеччиною) мови). Він легко може спілкуватися французькою, але, коли звертається до своїх однолітків й емоційно обговорює з ними улюблену відеогру, легко перемикається між двома мовами, тому що для нього однолітки є представниками внутрішньої групи, і мовець знає, що така зміна мовного коду в цьому середовищі є доречною й зрозумілою:

(1) Wenn d'mit drüewwer witt, *alors il cogne, alors la moto se renverse, puis il faut la remettre sur pied. Moi, je suis arrivé à 80. S'isch e truc, wenn's e paarmol*

gemacht hesch, hesch's hüsse, *après il y a des difficultés*, kannsch e *programme deux* mache, noh muesch, *pour pouvoir traverser*, isch dann d'*distance entre le début et la fin de l'obstacle*, un vorhär hesch e so grosser Platz g'hett, *disons*.

If you want to get across with it, *then he knocks, and then the motorbike turns over and you have to right it again. I got up to 80. Thingie* is, when you've done it a couple of times, you've cracked it, *then there are difficulties*, then you can put on *programme 2*, then you must, *in order to cross*, there's the *distance between the beginning and the end of the obstacle*, and before that you've had, say, this much space, *let's say*.

(Gardner-Chloros 1991: 153)

Цей приклад свідчить, що білінгвальні дані не завжди складаються зі *стандартних* варіантів мови. Мовець є білінгвом, який розмовляє стандартною французькою мовою і діалектом німецької мови. Нижче розглянемо питання про доречність твердження про те, що мовець застосовує дві окремі «мови».

У прикладі (1) не було жодних комунікативних проблем. Друзі мовця також є «подвійними корінними мовцями». З іншого боку, якщо таку бесіду почує представник зовнішньої групи, можуть виникнути певні проблеми з комунікацією.

(2) У барі аеропорту в Англії француз намагався замовити пиво англійською мовою. Французькою слово «пиво» *bière* дуже схоже на англійське *beer*, але коли француз намагався вимовити слово англійською, його вимова була такою, що офіціантка не могла зрозуміти, чого він хоче. Його відчайдушна спроба вирішити цю проблему за допомогою слова *blonde* (французькою *світле пиво*) не врятувала ситуацію.

Ці два приклади дають коротке уявлення про те різноманіття явищ, яке тягнуть за собою «білінгвальні дані». Для того, щоб глибоко проаналізувати білінгвальні дані різних типів, потрібний міцний інструмент категоризації.

РІВНІ АНАЛІЗУ БІЛІНГВАЛЬНИХ ДАНИХ

Так само, як і монолінгвальні дані, білінгвальні можна розглядати на різних рівнях.

ЛЕКСИЧНИЙ РІВЕНЬ

У ранніх дослідженнях з білінгвізму традиційно вважалося, що лексичний перехід (якому, на думку вчених, зазвичай підлягали *іменники*) є найприйнятнішим фактичним матеріалом для білінгвального дослідження. Вайнрайх, наприклад, писав про «перехід слів» з однієї мови до іншої (Weinreich 1953: 73–4), який спричиняють білінгви через *чисту необачність*, а синтаксичний та фонологічний перехід були описані ним як *втручання*. Головне питання полягає в тому, чи можна вважати всі іменники, що переходять з однієї мови до іншої, *запозиченнями*. Це питання детально розглянуто нижче.

Під час опанування другої мови мовці дуже часто свідомо або несвідомо переносять слова, які вони не знають, зі своєї рідної мови до тієї, яку вивчають. Іноді це спричинене тим, що мова оригіналу й мова перекладу мають схожі за звучанням слова, хоч за значенням вони часто є різними (так звані *неправдиві друзі*). Наприклад, англійське *eventually* (*врешті, врешті-решт, з часом*) та французьке *éventuellement* (у перекладі *можливо, за певних обставин*).

СИНТАКСИЧНИЙ РІВЕНЬ

Мовці маніпулюють синтаксисом відповідних мов різними способами, особливо тоді, коли застосовують два варіанти мови, які є структурно близькими. Там, де дві мови, якими розмовляє білінгв, мають схожу синтаксичну структуру, мовець користуватиметься саме нею, а не альтернативною, яка виконує ті самі функції, але існує лише в одній з двох мов (Pfaff, 1979; Boeschoten, 1998). Їхнє мовлення може здаватися звичайним з точки зору монолінгвізму. Залежно від їх компетенції, вони також можуть переносити син-

таксичну структуру з однієї мови до іншої. Наприклад, діти-білінгви (французька/англійська мови), які засвоїли характерну для французької мови питальну форму *est-ce que*, іноді застосовують цю структуру для того, щоб поставити питання англійською мовою: “*Est-ce que you sleep here?*” (Hamers & Blanc, 2000: 59). Іноді білінгви перекладають дослівно всю фразу; це явище відоме під назвою *калькування*. На лексичному рівні прикладами цього явища можуть слугувати німецьке слово *Wolkenkratzer* та французьке *gratte-ciel*, які є дослівними перекладами англійського *skyscraper* (хмарочос).

ФОНОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ

Під час застосування учнями мови M2 фонологічний перехід називається *іншомовним акцентом*, але він є характерним також для інших типів білінгвального фактичного матеріалу. У провінції Ельзас мовці, які розмовляють місцевим діалектом, часто наголошують перший склад кожного слова аналогічно до німецької моделі діалекту, навіть коли вони розмовляють з французами-монолінгвами. Це характерно навіть для тих представників Ельзасу, які зовсім не спілкуються діалектом.

Зустрічаються також одиничні випадки фонологічного переходу, спричинені близькістю двох мов. Психолінгвісти пов'язують цей феномен з тим, що білінгви іноді випадково вимовляють слово з однієї мови, переносючи на нього фонологічні характеристики іншої мови, при цьому фонологічні та інші характеристики слів окремо *розміщені* в мозку.

МОРФОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ

Є три шляхи, якими окремі слова переходять з одного варіанту мови до іншого.

Іноді вони переходять до мови-реципієнта із своїми оригінальними морфологічними характеристиками, як, наприклад, у слові *the paparazzi*, яке зберігає італійське закінчення множини *–i*.

Вони можуть бути морфологічно інтегровані до мови-реципієнта, як,

наприклад, люксембурзький дієприслівник *gepuiert*, який походить від французького *épuisé* (*exhausted* – *виснажений*) та отримує німецький префікс і закінчення.

Слова можуть переходити до іншої мови у своїй початковій формі, як у прикладі (3): дієслово ‘suspect’ (*підозрювати*) не приймає на себе англійськомовне закінчення –s, а також не адаптується до грецької мови за допомогою дієслівних закінчень.

(3) **kseri ime kipreos tSe nomizo oti suspect you**

he knows I am a Cypriot and I think that (he) suspect(s) you

an men tu miliso ellinika

if I don't speak Greek to him.

Білінгви часто не усвідомлюють, які саме з цих стратегій вони застосовують, а тому одночасно можуть користуватися відразу трьома. Що більш інтегрованим до мови-реципієнта є слово, то вища можливість того, що воно підлягатиме мовному переходові.

Висновки до параграфа

- Запозичення, перехід і втручання можна вивчати на лексичному, синтаксичному, фонологічному, морфологічному й семантичному рівнях;
- Більшість досліджень було присвячено вивченню лексичного рівня, тому що явище запозичення окремих слів, особливо іменників, довго не було визнаним;
- Синтаксичний перехід трапляється часто, оскільки мовці прагнуть адаптувати різні техніки з метою мінімізації різниці між їхніми мовами;
- Фонологічний перехід пов'язаний з питанням акценту, а тому їх часто складно розрізнити;
- Морфологічна інтеграція слів, що піддалися переходу, є першим індика-

тором процесу мовних змін;

- Семантичний перехід відбувається тоді, коли поняття з однієї мови переходить в іншу, не зберігаючи при цьому властивості та ознаки своєї оригінальної структури.

ТИПИ БІЛІНГВАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Типи матеріалу, який обирають дослідники, відрізняється залежно від характеристик білінгвальних мовців, яких вивчають: рівня їхнього володіння двома мовами або двома варіантами однієї мови, суспільства, в якому вони живуть (корінне суспільство або суспільство іммігрантів), а також природи їхнього мовного контакту. У випадку *диглосії*, коли в різних галузях користуються різними мовами, мовці перемикаються з однієї мови на іншу залежно від теми, оточення тощо, але не в середині свого висловлювання (Myers-Scotton, 1986). У мовах регіональних меншин спостерігається перехід слів і структур з домінуючої мови, а не навпаки (Thomason & Kaufman 1988). У випадку мов меншин іммігрантів також спостерігається вплив домінуючої мови на мову іммігрантів (Li Wei 1994).

Різні підходи до вивчення білінгвальних даних вимагають різного фактичного матеріалу.

У галузі *психолінгвістики* здійснюють експеримент, учасники якого мають натискати кнопки кожного разу, коли помічають зміну мови в аудіозаписі (Kroll & Dussias 2004). Такі дослідження не стільки надають нам інформацію про природну білінгвальну поведінку, скільки розвивають знання про те, як саме обробляються мови в мозку та яким чином білінгви розмежовують і поєднують свої мови. Більшість таких завдань містять *лексичні* тести, і психолінгвісти ввели таке поняття, як «мовний ярлик», яким «помічені» слова у свідомості білінгвів.

Соціопсихолінгвісти, наприклад, цікавляться тим, як саме *ставлення* людей до різних мов і їхніх варіантів впливає на *вибір* мови, якою вони роз-

мовляють за різних обставин. Учені розглядають ці варіанти як окремі єдності, а потім спостерігають за вибором людей за контрольованих обставин.

У працях, присвячених *дитячому білінгвізму*, дослідники мають приділяти велику увагу тому, який саме внесок (квантитативний та квалітативний) отримала дитина під час засвоєння кожної мови. Дитяча мова є менш чіткою, ніж мова дорослих, тому знання контексту (фізичне оточення, адресат, тема) надзвичайно важливе для розуміння вибору дитини. Як наслідок – багато розвідок, присвячених вивченню дитячого білінгвізму, складаються з детального спостереження за контактом батьків з дитиною впродовж тривалого часу (декількох місяців або навіть років) (De Houwer 1990; Lanza 1997). Раннє змішування дитиною двох мов або варіантів може бути лише відображенням того, що вона вивчила з кожної мови. Також воно може відображати труднощі, які асоціюються з окремими аспектами самих мов. Під час дослідження двох дітей-білінгвів (японська/англійська мови) було помічено, що діти уникали складних японських форм звертання й заміняли їх на просте англійське *you* доти, поки не стали почуватися більш впевнено в системі японської мови (Morita 2003). Однак у деяких розвідках було встановлено, що навіть у ма-леньких дітей переключення між мовами пов'язане з преференціями їхнього співрозмовника, за яким вони спостерігають у ранньому віці.

Дослідження процесу *засвоєння другої мови* фокусуються переважно на мовному матеріалі тих, хто вивчає іноземну мову. Однак зараз уже зрозуміло, що помилки учнів та їхні гіпотези про мову, яку вони вивчають, спричинені аспектами їхньої рідної мови. Тому процес їхнього мовлення M2 уже сам по собі являє собою білінгвальний матеріал, який потрібно відповідно обробляти (Mitchell & Miles 2004).

Вивчення граматичних аспектів білінгвального мовлення включає в себе аналіз структури речень, які формулюють білінгви. Аудіозаписи та транскрипції можуть забезпечити відповідний матеріал. Однак тут дві проблеми перетинаються. З одного боку, природнє мовлення не завжди складається з повних граматичних речень, тому більшість матеріалу не матиме жодної

користі. По-друге, речення, сформульовані білінгвами, часто відображають граматичні невідповідності або інновації порівняно з монолінгвальними нормами, тому їх часто також не беруть до уваги. Граматика білінгвального мовлення, так само як і граматика монолінгвального мовлення, є ідеалізованою репрезентацією реального мовлення.

Висновки до параграфа

- Низка лінгвістичних дисциплін займається вивченням білінгвальних даних, при чому в кожній з них застосовуються різні типи матеріалу;
- Психолінгвісти бажають якнайповніше контролювати процес мовлення;
- Соціолінгвісти, з іншого боку, прагнуть здобути якомога більше природнього матеріалу;
- Застосовуються різні методики, від методик квантитативного аналізу до мікровивчення процесу спілкування (Muysken 2000).

ВІД ЗАПОЗИЧЕНЬ ДО ЗМІНИ МОВНОГО КОДУ

У цьому параграфі розглянемо складніші явища, характерні для мовлення білінгвів, особливо явище зміни мовного коду.

Упродовж останніх років зміна мовного коду все частіше стає предметом вивчення білінгвальних досліджень. Білінгвальна поведінка сама по собі є гнучкою та непостійною, тому що білінгви часто поєднують свої мови дуже різними способами в умовах того самого дискурсу. Термінологія, якою користуються дослідники, з іншого боку, є частиною спроби провести чіткі межі між різними явищами. Одну з найяскравіших відмінностей між зміною мовного коду та запозиченням буде показано нижче.

ЗМІНА МОВНОГО КОДУ Й ЗАПОЗИЧЕННЯ

Чи є всі переходи окремого слова між мовами запозиченнями? Звісно, майже всі мови містять сталі запозичення (наприклад, *coup de grâce* або *curry*

в англійській мові). Вони є результатом тривалого історичного процесу й застосовуються як білінгвами, так і монолінгвами. Їх наявність у висловлюванні певною мірою свідчить про білінгвізм мовця. Однак Поплек (Poplack 2000), наприклад, розмежовує процеси, які беруть участь у запозиченні та зміні мовного коду. Вона стверджує, що під час запозичення мови виявляють ознаки конвергенції, а під час зміни мовного коду вони зберігають свою ідентичність. Тому, якщо слово інтегровано іншою мовою на морфологічному або фонологічному рівнях, то це, на думку Поплек, є запозиченням, навіть якщо воно це одноразове явище.

Незважаючи на думки про те, що запозиченням можна вважати лише окремі слова або вирази, а зміна мовного коду є ширшим феноменом, між цими двома явищами було виявлено зв'язок (Myers-Scotton 1992; Romaine 1995). У багатьох наборах даних однослівна зміна мовного коду є продуктивним процесом, і це спричинене тим фактом, що перенос одного лише іменника не тягне за собою жодних граматичних змін у реченні (Aitchison 1994: 62). Інші критерії, на підставі яких розмежовують зміну мовного коду й запозичення, такі:

- 1) запозичення заповнюють «лексичні пропуски» у мові-акцепторі, а зміна мовного коду – ні. Фактично, це вважають однією з причин зміни мовного коду (Poplack 1988: 28);
- 2) запозичені слова зазвичай фонологічно та морфологічно інтегруються цільовою мовою, а зміни мовного коду, у свою чергу, зберігають «монолінгвальну» ідентичність. Однак запозичення також можуть зберігати свою оригінальну фонологію або морфологію (наприклад, англійською правильно говорити у множині *phenomena*, а не *phenomenons*).

Логічно дійти висновку, що запозичення на першому етапі є зміною мовного коду, а потім вони укорінюються в мові-акцепторі, стають загально-визнаними та застосовуються навіть монолінгвами.

Не можна відрізнити запозичення від зміни мовного коду лише за лінгвістичною формою слова. Ці явища спричинено соціолінгвістичними контак-

тами, і саме вони визначають, у якій формі слово адаптоване або змінене. Навіть на одну пару слів, запозичених в різні історичні періоди, можуть впливати різні процеси, у результаті яких ці слова виглядатимуть зовсім по-іншому в мові-акцепторі (Heath 1989: 203).

КУЛЬТУРНІ ТА ВНУТРІШНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ

Культурні запозичення іноді протиставляють *внутрішнім запозиченням*. Вони спричинені потребою виразити в одній мові поняття, яке не має близького еквіваленту в іншій; вони часто стосуються таких культурно маркованих галузей, як кулінарія (слово *paella* запозичене англійською мовою з іспанської), технології (слово *Komputer* запозичене німецькою мовою з англійської) тощо. *Внутрішні запозичення* – це такі запозичення, які не мають особливих культурно маркованих причин існування і які можна замінити корінним терміном (наприклад, дієслово *crasher*, запозичене французькою мовою від англійського *crash*). *Семантичні запозичення* наявні тоді, коли замість застосування відповідних висловів у їх оригінальній формі білінгви застосовують перекладацький еквівалент (наприклад, слово *skyscraper*, яке було проаналізовано вище).

ЗМІНА МОВНОГО КОДУ Й ПОНЯТТЯ «ЗМІШАНОГО МОВНОГО КОДУ»

Незважаючи на відмінності між ними, мови можуть змішуватися в певний *код*, в якому окремі перемикання не є значимими. Було досліджено, як руандійці користуються зміненим варіантом руандійської французької так само, як монолінгви застосовують єдину мову (Gafaranga & Torras 2002: 18). У прикладі (4) французька та руандійська є *посередниками*. Виділені речення представлені мовою суахілі (Gafaranga & Torras 2002b: 8-9):

(4) A: ubu rero ab (.) [C helping him to wine] buretse (.) abazayuruwa bagiye gutangira ngo (.) fukuza munyarwanda

B: //avec raison puisque turi imbwa

A: //xxx (cmix) ariko

C: avec raison () none se none wanzanira ibibazo iwanjye

A, B, C: (cmix) «підливаючи йому вина»

A: now Zairians Zair (.) [C helping him to wine] wait minute (.) Zairians are going to start saying **kick out Rwandese**

B: // **rightly so as** we do not deserve any respect

A: //xxx (cmix) but

C: rightly so () **if you brought problems to my door**

A, B, C: (cmix)

ЗМІНА МОВНОГО КОДУ ТА ЗМІШУВАННЯ МОВНИХ КОДІВ

Для опису результатів мовного контакту було застосовано низку термінів. *Зміна мовного коду* є одним з них, хоч деякі дослідники відносять її до однієї з його підкатегорій. Наприклад, термін *змішування мовних кодів* застосовується з метою опису трьох основних наслідків білінгвального мовлення (Muysken 2000):

- 1) *зміна мовного коду*, яку ще називають *перемиканням*: вважається, що тут мови зберігають свою індивідуальну ідентичність;
- 2) *включення*, при якому короткі елементи з мови А включаються в мову Б, при цьому структура мови Б не змінюється;
- 3) *гармонізована лексикалізація*, коли запозичену структуру лексикалізують елементи кожної з мов.

(5) Weet jij [**waar**] Jenny is?

Do you know where Jenny is? «Ви знаєте, де Дженні?» (нідерландське: waar Jenny is)

(Crama and van Gelderen 1984, цитата з Muysken 2000: 5)

У наведеному прикладі (5) англійське слово *where* близьке до нідерландського *waar*, а ім'я *Jenny* однакове в обох мовах, тому фраза *where Jenny is* може бути як нідерландською, так і англійською.

З іншого боку, деякі дослідники (McCormick 2002: 89) уточнюють, що коли вони говорять про варіанти мови й перемикання між ними як *кодами*, а процес називають *зміню мовного коду*, то роблять це лише там, де самі варіанти й перемикання між ними є важливим для мовного суспільства. Там, де перемикання не є важливим, його називають *перемиканням між мовами*, у той час як термін *змішування* застосовується з метою опису процесу переносу окремих лексичних одиниць з однієї мови до фраз іншої.

Висновки до параграфа

- Дослідники, які працюють з білінгвальним матеріалом, намагаються класифікувати його різними шляхами. Вони часто розмежовують поняття *змін мовного коду* та *запозичення*, хоч з'ясовано, що ці явища є протилежними сторонами континууму;
- У тих випадках, коли варіанти є лінгвістично близькими, поняття *альтернативних форм* може стати в нагоді для опису процесу переходу від одного варіанту до іншого. Навіть тоді, коли варіанти дуже різняться між собою, дослідник має враховувати можливість появи таких *змішаних кодів*, за яких перехід людини на іншу мову помітний лише для сторонніх;
- В одній із класифікацій білінгвального матеріалу виокремлюють три групи: *змін мовного коду/перемикання*, *включення* та *гармонізована лексикалізація*, а інтегративним терміном для цих трьох груп є *змішування мовного коду*;
- МакКормак демонструє, що питання термінології є дуже важливим, адже кожний автор намагається по-різному використовувати доступні дані.

КЛАСИФІКАЦІЯ ТА АНАЛІЗ БІЛІНГВАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ

Зміна або змішування мовного коду (залежно від термінології), є одним

з найтипівіших явищ у білінгвальному мовленні. Перейдемо від простої класифікації, яка ґрунтується на типі мовної одиниці, яку перемикають, до трьох важливих підходів до аналізу такого мовлення: *граматичного, соціолінгвістичного й прагматичного*.

ЗМІНА МОВНОГО КОДУ ОДНІЄЇ/БАГАТЬОХ МОВНИХ ОДИНИЦЬ ТА ПОЧЕРГОВЕ ПЕРЕМИКАННЯ

У явищі зміни мовного коду часто виокремлюють дві групи: перемикання однієї мовної одиниці та багатьох мовних одиниць, а також переключення в межах одного речення та між реченнями. Перемикання *в межах* слова (адаптація слова на фонологічному або морфологічному рівнях) є частим явищем у деяких контекстах. Процес перемикання між висловлюваннями або між мовцями також є дуже важливим, особливо в контексті прагматичного аналізу.

Однак навіть ці прості розмежування іноді важко застосовувати. Наприклад, яким чином розглядати перемикання одного слова, яке відбувається перед перериванням мовлення? Ми не знаємо, якою мовою мовець продовжив би спілкуватися, якщо б його не потурбували. Термін *активізація* (Слупе 1967) набуває актуальності тоді, коли застосування одного слова або фрази іншою мовою сприяє подальшому переходу на цю мову або варіант мови.

КЛАСИ СЛІВ ПРИ ПЕРЕКЛЮЧЕННІ ОДНОГО СЛОВА

Як уже було показано вище, між різномовними іменниками перемикання відбувається частіше за все. Разом з іменниками може відбуватися перемикання між *початковими формами*, але білінгвальна креативність простягається ще далі: іменник, дієслово, прикметник або прислівник з однієї мови можна поєднати з іншомовним словом: зазвичай дієсловом “make” або “do”. Такі структури функціонують у різних мовних комбінаціях (Edwards & Gardner-Chloros 2007).

Перемикання між іншими класами слів є менш помітним, але актуаль-

ним у деяких контекстах. Так, наприклад, в одному білінгвальному дослідженні (мова пенджабі/англійська мова) було з'ясовано, що прийменники “or”, “but” та “because” – єдині слова, які часто перемикали в реченні:

(6) “It’s nice when you’ve got a er good job and good money coming in **par jidthor (but when)** you haven’t got a nice job and much money coming in then trying to make a living on one of you is very hard isn’t it?”

(Gardner-Chloros, Charles, & Cheshire 2000: 1331)

Перемикання прийменника увиразнює розподіл речення на дві частини, таким чином привертаючи увагу до контрасту, вираженого в ньому.

Іншою категорією, яка часто трапляється в контексті зміни мовного коду, є *перемикання розділового питання*. Наприклад, в Ельзасі часто додають розділові питання *gel?* та *nitt?* (‘чи не так?’) до висловлювань. Таке перемикання можливо навіть серед тих мовців, які мають низький рівень знань мови: це дозволяє їм показати символічну належність до етнічної групи, чия мова застосовується в розділовому питанні.

Перехід є ще однією формою символічного перемикання, яке наявне тоді, коли мовці запозичують елементи мовлення у суспільства, з яким вони не мають жодних етнічних або сімейних зв’язків, для того, щоб символічно віднести себе до певної етнічної групи (Rampton 1995).

ПЕРЕМИКАННЯ ВСЕРЕДИНІ РЕЧЕННЯ ТА МІЖ РЕЧЕННЯМИ

Визначення того, до якого саме типу належить перемикання, ускладнюється спробою розбити неформальне, повсякденне мовлення на окремі речення. Це можна проілюструвати таким прикладом (перемикання між німецькою та італійською мовами):

(7) **zum beispiel** due sbaglie cinquanta **an’anschläge abziehe**

for instance two mistakes fifty **tou-touches subtract**

“For instance (if you make) two mistakes, they will subtract 50 points”

Речення може бути сегментоване мінімум трьома різними шляхами:

1 /**zum beispiel** /due sbagliе /cinquanta **an’anschläge abziehe**/

2 /**zum beispiel** due sbagliе /cinquanta **an’anschläge abziehe**/

3 /**zum beispiel** due sbagliе cinquanta **an’anschläge abziehe**/

Жоден з наведених шляхів не сегментує висловлювання з точки зору традиційної граматики.

ПЕРЕМИКАННЯ МІЖ ВИСЛОВЛЮВАННЯМИ

Дослідники, які вивчають прагматичні аспекти зміни мовного коду, часто зосереджуються на перемиканнях між висловлюваннями мовців. Їх можна пояснити тим, що один мовець має вищий рівень володіння мовою, ніж інший. Це явище часто можна спостерігати, наприклад, між бабусями/дідусями та онуками в білінгвальних суспільствах, однак перемикання між висловлюваннями часто вказує на рівень взаємодії між мовцями. Наприклад, в одному дослідженні виявлено, що жінки перемикались між мовами частіше, ніж чоловіки, щоб їхня мова збігалася з мовою попереднього мовця. Цей факт надає ще один доказ на користь гендерної різниці в кооперативній поведінці (Valdes-Fallis 1977).

Висновки до параграфа

Хоч базові категорії зміни мовного коду здаються очевидними (одне слово, декілька слів, у середині речення та між реченнями), часто розрізнити їх на практиці складно. Цими категоріями оперують, коли характеризують отримані дані. Крім того, вони можуть допомогти під час розмежування отриманих даних (Poplack, 1988; Cheshire & Gardner-Chloros, 1998).

ГРАМАТИЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОЦЕСУ ЗМІНИ МОВНОГО КОДУ

Поняття *граматика*, так само, як і поняття *мова*, застосовується в різних контекстах (Gardner-Chloros & Edwards 2007). Головні граматичні категорії, якими оперують під час аналізу зміни мовного коду, представлені нижче. Проблеми, які постають під час дослідження граматичних особливостей зміни мовного коду, включають у себе:

- 1) *варіативність* у процесі зміни мовного коду, яка може бути наявною у межах суспільств, а також у мовленні окремого представника;
- 2) той факт, що зміна мовного коду характерна для спонтанного, природнього мовлення, яке дуже рідко складається з повних, граматично «правильних» речень. Перемикання можуть відбуватися в межах речення, висловлень, а також паратактичних позицій, наприклад: *‘La cassette, wie lang as se geht?’ ‘The cassette, how long does it run?’* (Gardner-Chloros 1991).

ТРУДНОЩІ

Різні дослідники (Lipski 1978; Pfaff, 1979; Poplack 1980; Woolford, 1983) сформулювали ті труднощі, які може спричинити зміна мовного коду в реченні, зокрема порядку слів. На практиці було встановлено, що зміна мовного коду не може відбуватися в тих частинах речення, де порядок слів двох мов відрізняється. Наприклад, дослідження ускладнень з пошуком еквіваленту (Poplack, 1980) показало, що перемикання можливе лише за умови, що дві мови мають схожі синтаксичні конструкції. У наведеній нижче фразі (8) продемонстровано невідповідність між грецькою та англійською мовами щодо розташування прикметника в реченні

(8) *‘irthe **daskala** private’*

*came **teacher** private*

(A private teacher came)

(Gardner-Chloros, неопублікований приклад)

КОНЦЕПЦІЇ ПОРОДЖЕННЯ

Деякі дослідники (Mahootian 1993; Chan 1999) запропонували низку початкових граматичних теорій зміни мовного коду, що означає, що їх можна також застосовувати в монолінгвальній граматиці. Однак інші дослідники ставлять таку теорію під сумнів (Eppler 1999; MacSwan 2004).

КОНЦЕПЦІЯ МАТРИЧНОЇ МОВИ

Граматичні засади, розроблені спеціально для обробки даних, отриманих у процесі зміни мовного коду, ґрунтуються на гіпотезі, що всі висловлювання містять у своїй структурі домінуючу мову або *матрицю*. Це пов'язано з психолінгвістичною теорією про те, що одна мова є більш «активованою» в мозку, а також з соціально «неозначеною мовою» (Myers-Scotton 1993). Інші (Joshi 1985; Klavans 1985) дослідники вже запропонували «концепцію», яка дозволяє включати іншомовні елементи, але модель Майєрса-Скоттона є набагато ширшою.

Матричну мову зазвичай визначають як таку, що містить велику кількість морфем. Проблема полягає в тому, що результати є завжди різними – залежно від кількості даних, які збирається обробляти дослідник (Moyer 1998). Таким чином, у процесі білінгвального спілкування матрична мова зміниться кілька разів (Bentahila & Davies 1998: 31).

Висновки до параграфа:

- складність граматичних підходів до зміни мовного коду пов'язана із труднощами в роботі з *варіативністю* отриманих даних, а також з креативними стратегіями мовців та недотриманням звичної структури речення;
- концепція матричної мови є значною спробою описати граматичні особливості зміни мовного коду, однак вона є дуже складною через неоднорідність граматичних правил.

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ПРАГМАТИЧНИЙ ПІДХОДИ

У межах соціолінгвістичних підходів досліджуються умови та причини зміни мовного коду. Питання, які вивчаються в цій галузі, такі: хто частіше змінює мовний код – жінки чи чоловіки? У чому значення переходу з мовного коду національної мови на мовний код місцевого діалекту? Прагматичні підходи досліджують важливість зміни мовного коду *в процесі* спілкування: які фактори сприяють тому, щоб мовець перейшов на іншу мову в конкретний момент? Як це впливає на процес спілкування? Ці підходи мають спільні цілі та певні точки перетину.

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ЗМІНИ МОВНОГО КОДУ

Існує думка, що зміна мовного коду відбувається кожного разу, коли представники мовної меншини вступають у контакт з представниками мовної більшості в умовах стрімких соціальних змін (Gumperz and Hernandez 1969: 2). На відміну від мов піджин та креольських мов, які постають як мови *lingua franca*, зміна мовного коду відбувається в тих групах, де більшість мовців є білінгвами (Thomason 1997). Це може мати певну руйнівну силу як повстання проти державної мови. Як уже було показано, саме представники мовної меншини адаптують мову представників мовної більшості, а не навпаки.

ГАЛУЗІ Й ДИГЛОСІЯ

Процес функціонування мови в мультилінгвальних оточеннях можна описати з точки *галузей* функціонування (Fishman 2000). Це основні соціальні сфери, як-от: освіта, релігія, родина тощо. Якщо кожна з цих галузей суворо асоціюється з певною мовою, як в умовах *диглосії* (Ferguson 2000), зміна мовного коду не відбуватиметься.

МАРКОВАНІСТЬ

Соціально необґрунтований вибір мови можна назвати «маркованим» вибором (Myers-Scotton, 1983, 1993; Myers-Scotton & Bolonyai, 2001): за пев-

них соціальних умов вибір є обґрунтованим або «немаркованим». Наприклад, перемикання на локальну мову під час спілкування про дім/родину є «немаркованою» зміною мовного коду, а якщо цей самий процес відбудеться за умов публічного виступу, від буде «маркованим». За стабільних білінгвальних умов, зміна мовного коду може бути єдиним «немаркованим» вибором.

Ті мовці, які не залучені до великої кількості сфер соціальної діяльності (як, наприклад, жінки, які спілкуються винятково в домашніх мовах), часто просто не мають відповідних умов для зміни мовного коду (Romaine 1986).

СВІЙ КОД/ЧУЖИЙ КОД: КОНВЕРСАЦІЙНИЙ ЧИ СИТУАТИВНИЙ

Існує думка (Blom and Gumperz 1972), що зміна мовного коду часто є результатом перемикання між *своїм* і *чужим кодом*. *Свій код* часто являє собою неформальний діалект або ту локальну мову, якою люди спілкуються вдома та з друзями; *чужий код* зазвичай є національною або офіційною мовою. Дослідження, яке здійснювалося в норвезькому селищі, показало, що двоє місцевих мешканців застосовують стандартну норвезьку мову (*чужий код*) для обговорення бізнесу й перемикаються на локальний діалект (*свій код*), обговорюючи сімейні справи. Така зміна мовного коду називається *конверсаційною*. *Ситуативна* зміна мовного коду пов'язана із зміною умов спілкування або його учасників.

У наведеному нижче прикладі (9) показана конверсаційна зміна мовного коду, яка містить *метафоричну* функцію. Білінгв (мова панджабі/англійська мова) розповідає про зникнення культури панджабі в Британії. Тема увиразнюється за допомогою зміни мовного коду всередині речення, а також застосування слова *culture* англійською мовою.

(9) **Culture** tha aapna.....rena tha hayni **we know it, we know it, we know it's coming**

(*culture [stress] our.....stay [stress] is-not*)

Our culture is not going to last, we know it, we know it, we know it's coming

ЗМІНА МОВНОГО КОДУ Й ТЕОРІЯ ПЕРЕПЛЕТІНЬ

Теорія соціальних переплетінь (Li Wei, Milroy, Pong 2000) вважається доречним засобом для вираження зв'язку між зміною мовного коду та мовним вибором окремої особистості в соціальних, економічних і політичних контекстах. Те, наскільки вільно представники другого або третього покоління китайської спільноти в місті Тайнсайд можуть спілкуватися китайською мовою, визначає рівень того, наскільки вільно вони можуть спілкуватися із старшими представниками спільноти, які розмовляють китайською. Їхнє соціальне переплетіння з однолітками також визначається їхніми лінгвістичними здібностями. Їхні асоціації з представниками спільноти, які розмовляють англійською та китайською мовами свідчать про їхні преференції та здібності в цих мовах (Milroy & Li Wei 1995; Li Wei 1998; Xu, Wang and Li).

ПРАГМАТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ЗМІНИ МОВНОГО КОДУ

Ауер (Auer 1998) вважає, що зміна мовного коду є частиною «вербальної дії». Він шукає ті значення мовних одиниць, які виходять за межі речення. Наприклад, якщо співрозмовник не може відповісти, поки перший мовець не повторить питання іншою мовою, мовний вибір є надзвичайно важливим.

(10) Мовець А є 8-річною дівчинкою, мовець В є її 15-річним братом, а мовець С є їхньою 40-річною мамою

A: Cut it out for me (.) please

B: (2.5)

A: Cut it out for me (.) mum.

C: [Give us a look

B: [Mut-ye?

(What?)

A: Cut this out.

B: Mut-ye?

(What?)

C: Give us a look.

(2.0)

B: Nay m ying wa lei?

(You don't answer me?)

A: (To C) Get me a pen.

(Li Wei, 1998: 171–2)

Невдала спроба мовця А переключитися на мову, якій віддає перевагу мама (кантонську мову), незважаючи на спроби мами спонукати її, є індикатором нестачі взаємодії. Цей тип конверсаційної «гри» відомий під назвою *переважна організація*.

ЗМІНА МОВНОГО КОДУ ПОРІВНЯНО З МОНОЛІНГВАЛЬНИМИ КОНВЕРСАЦІЙНИМИ ЗРУШЕННЯМИ

У деяких ситуаціях *контраст* є важливішим фактором, ніж мовний вибір. Наприклад, для процесу зміни мовного коду характерно перемикання між мовами для того, щоб процитувати когось мовою, якою він розмовляє.

Зміна мовного коду показує, кому саме адресоване висловлювання, увиразнює повтор або персоналізує висловлювання (Gumperz 1982a; Zentella 1997). Усі ці функції є також характерними для мультилінгвального спілкування, але зміна мовного коду є додатковим шляхом наголосити на їхньому значенні (Gardner-Chloros, Charles, & Cheshire 2000).

Висновки до параграфа

- *Зміна мовного коду* є характерною особливістю білінгвального спілкування в різних соціолінгвістичних контекстах. Дослідники намагалися зіставити лінгвістичні результати з особливостями суспільств, у яких вони

були отримані. У тому суспільстві, де різні галузі потребують різних мов, мовний вибір буде більш передбачуваним, ніж у суспільствах з більш гнучкими кордонами. Однак навіть в останніх мовний вибір може бути необґрунтованим та спонтанним.

- Дуже часто в одному суспільстві можна спостерігати різні ситуації перемикання на іншу мову залежно від віку мовця, його рівня освіти, соціального оточення, контексту, теми спілкування (Li Wei 1998);
- На прагматичному рівні зміна мовного коду може слугувати засобом структурування білінгвального спілкування, чому сприяє контраст між варіантами. У конwersаційних контекстах потрібно враховувати знання мовців про лінгвістичні преференції їхніх співрозмовників.

ВИСНОВКИ

Білінгвальні дані можна отримувати, вивчаючи як ціле суспільство, так і певну його групу або навіть представників. На визначення типу отриманих даних впливають різні білінгвальні чинники: чи є компетенція мовця збалансованою, чи обидві мови є «рідними» для суспільства, чи є ставлення мовця до обох мов однаковим, чи є мовці настільки ж бікультурними, наскільки білінгвальними тощо. Аналізуючи білінгвальне мовлення, потрібно враховувати всі ці чинники, адже акцент буде різним. Для цього можна застосовувати всі або деякі з наступних аналітичних кроків:

- 1) описати/класифікувати мовлення білінгвів та його особливості з лінгвістичної точки зору;
- 2) зіставити його з контекстом, в якому воно побутує, а також враховувати характерні риси суспільства, статус мов, наявність можливості для зміни мови, а також частоту вживання запозичень для зміни мовного коду;
- 3) щодо характеристики процесу спілкування, то вона може бути представлена в абсолютно різних варіантах.

Дослідження білінгвального мовлення є міждисциплінарною проблемою, тому що багато чинників задіяні в цьому процесі. Наприклад, навіть якщо дослідник цікавиться лише граматичними аспектами білінгвального мовлення, він також може враховувати соціолінгвістичні чинники, тому що вони впливають на тип і рівень мовних контактів.

Так само, як і монолінгви, білінгви мають доступ до *широкого репертуару*, який може також враховувати різні діалекти та мови – окремо або в поєднанні. Для того, щоб ретельно дослідити різні коди, потрібно враховувати якомога більше даних. Наразі цьому сприяють комп'ютеризовані бази даних, які дозволяють обробляти велику кількість інформації.

Бібліографічні посилання

1. Aitchison, J. (1994) Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford: Blackwell.
2. Auer, P. (ed.) (1998) Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity. London: Routledge.
3. Bentahila, A. and E. E. Davies (1998) Codeswitching: An unequal partnership? In R. Jacobson, Codeswitching Worldwide. Berlin: Mouton, pp. 25–51.
4. Blom, J.-P. and J. Gumperz (1972) Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In J. Gumperz and D. Hymes (eds.), Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 407–34.
5. Boeschoten, H. (1998) Codeswitching, codemixing, and code alternation: What a difference. In R. Jacobson (ed.), Codeswitching Worldwide. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 253–64.
6. Chan, B. (1999) Aspects of the syntax, production and pragmatics of code-switching with special reference to Cantonese-English. PhD dissertation, University College London.
7. Cheshire, J. and P. Gardner-Chloros (1998) Code-switching and the sociolinguistic gender pattern. International Journal of the Sociology of Language, 129, special edition on Women's Languages in Various Parts of the World, ed. S. Ide and B. Hill, 5–34.
8. Clyne, M. (1967) Transference and Triggering: Observations on the Language Assimilation of Postwar German-Speaking Migrants in Australia. The Hague: Martinus Nijhoff.
9. Crama, R. and H. van Gelderen (1984) Structural constraints on code-mixing. MA thesis, University of Amsterdam.

10. De Houwer, A. (1995) Bilingual language acquisition. In P. Fletcher and B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, pp. 219–51.
11. Dewaele, J. M. (2007a) Becoming bi- or multilingual later in life. In P. Auer and Li Wei (eds.), *The Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 89–118.
12. Dewaele, J. M. (2007b) Diachronic and/or synchronic variation? The acquisition of sociolinguistic competence in L2 French. In D. Ayrton (ed.), *The Handbook of French Applied Linguistics*. Amsterdam: Benjamins, pp. 208–36.
13. Edwards, M. and P. Gardner-Chloros (2007) Compound verbs in code-switching: Making Do? *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 73–91.
14. Eppler, E. (1999) Word order in German-English mixed discourse. *UCL Working Papers in Linguistics*, 11, pp. 285–308.
15. Ferguson, C. A. (2000 [1959]) Diglossia. In Li Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, pp. 33–47.
16. Fishman, J. (2000 [1965]) Who speaks what language to whom and when? In Li Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, pp. 55–71.
17. Gafaranga, J. and M.-C. Torras (2002) Interactional otherness: Towards a re-definition of code-switching. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 1–22.
18. Gardner-Chloros, P. (1991) *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford: Clarendon Press.
19. Gardner-Chloros, P. and M. Edwards (2007) Compound verbs in code-switching: Bilinguals making do? *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 73–91.
20. Gardner-Chloros, P., R. Charles, and J. Cheshire (2000) Parallel patterns? A comparison of monolingual speech and bilingual codeswitching discourse. *Journal of Pragmatics*. Special issue on Code-switching, ed. M. Dolitsky, 32, 1305–41.
21. Green, D. W. (1986) Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language*, 27, 210–23.
22. Grosjean, F. (2000) Processing mixed language: Issues, findings, and models. In Li Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, pp. 443–70.
23. Grosjean, F. (2001) The bilingual's language modes. In J. L. Nicol (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Cambridge, MA: Blackwell, pp. 1–22.
24. Gumperz, J. and E. Hernandez (1969) Cognitive aspects of bilingual communication. Working Paper 28, Language Behavior Research Laboratory, December, Berkeley: University of California Press.
25. Gumperz, J. J. (ed.) (1982b) *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Hamers, J. F. and M. H. A. Blanc (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
27. Heath, J. (1989) *From Code-switching to Borrowing: Foreign and Diglossic Mixing in Moroccan Arabic*. London/New York: Kegan Paul International.

28. Joshi, A. K. (1985) Processing of sentences with intrasentential code-switching. In D. R. Dowty, L. Karttunen, and A. M. Zwicky (eds.), *Natural Language Processing: Psychological, Computational and Theoretical Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 190–205.
29. Klavans, J. (1985) The syntax of code-switching: Spanish and English. In *Proceedings of the Linguistic Symposium on Romance Languages*. Amsterdam: Benjamins, pp. 213–31.
30. Kroll, J. F. and P. Dussias (2004) The comprehension of words and sentences in two languages. In T. Bhatia and W. Ritchie (eds.), *Handbook of Bilingualism*. Cambridge, MA: Blackwell, pp. 169–200.
31. Lanza, E. (1997) *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
32. Li Wei (1994) *Three Generations, Two Languages, One Family: Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
33. Li Wei (1998) The “why” and “how” questions in the analysis of conversational codeswitching. In P. Auer (ed.), *Codeswitching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, pp. 156–76.
34. Li Wei, L. Milroy, and S-C. Pong (2000) A two-step sociolinguistic analysis of codeswitching and language choice: The example of a bilingual Chinese community in Britain. In Li Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, pp. 188–209.
35. Lipski, J. M. (1978) Code-switching and the problem of bilingual competence. In M. Paradis (ed.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia, SC: Hornbeam Press.
36. MacSwan, J. (2004) Code-switching and grammatical theory. In T. K. Bhatia and W. C.
37. Mahootian, S. (1993) *A null theory of codeswitching*. PhD dissertation, Northwestern University, Chicago.
38. Martin-Jones, M. (1995) Code-switching in the classroom: Two decades of research. In L. Milroy and P. Muysken (eds), *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 177–98.
39. Martin-Jones, M. (2000) Bilingual classroom interaction: A review of recent research. *Language Teaching*, 33, 1–9.

ТИПИ ТА ДЖЕРЕЛА БІЛІНГВАЛЬНИХ ДАНИХ

Джекомін Нортъє

ВСТУП

Цю працю не було б написано, якби ситуація була такою: в англомовній країні двоє студентів-білінгвів, чиєю рідною мовою була англійська, хочуть зібрати інформацію про зміну мовного коду (англійська й арабська мови), тому ходять вулицями з диктофоном і анкетою. Вони запитують перехожих, чи не є ті англо-арабськими білінгвами, і якщо зустрічають таких, то просять їх сказати декілька білінгвальних речень. Після кількох годин роботи студенти повертаються додому й починають аналізувати отримані дані.

На жаль, ситуація, що її описано вище, не існує в реальності. Збір білінгвальних даних не є простим завданням. Люди можуть не погодитися змінювати свій мовний код, стоячи перед мікрофоном або спілкуючись із незнайомцем. Для записування білінгвальних даних потрібна ретельна підготовка, яка вимагає багато зусиль, але є можливою. У наступних параграфах наведені методики збирання білінгвальних даних. Після ознайомлення з ними будь-який спеціаліст, який займається вивченням особливостей білінгвізму, здобуде навички збирання даних щодо зміни мовного коду.

Наріжним питанням цієї розвідки є таке: якими теоретичними засадами користуватися під час аналізу різних типів даних? Це питання передбачає, що існують різні типи даних, які можна використовувати для різних цілей. Стає зрозумілим, що кожна методика збирання даних має низку переваг і недоліків. Таким чином, на самому початку своєї розвідки дослідник має визначити, на які саме питання він намагатиметься відповісти своєю працею та яку методику використовуватиме.

Не існує єдиного загальновизнаного способу збирання білінгвальних даних. Поєднання двох або більше методик може сприяти отриманню найкращих результатів. Треба ретельно зважити переваги та недоліки кожної методики.

Пропоновані нижче параграфи містять інформацію про найуживаніші методики збору даних. На першому етапі дослідження білінгвізму необхідно чітко визначити контингент людей та різноманіття ситуацій білінгвальних контекстів. Отже, матеріал наступних трьох параграфів сконцентрований на трьох шляхах формулювання цього образу: перепис і первинне анкетування на макрорівні, анкетування на мезорівні та спостереження на мікрорівні. Додатковим методом визначення ставлення мовців є тест на встановлення справжнього ставлення. Наступні параграфи присвячені огляду шляхів збирання лінгвістичних даних. Це можна зробити за допомогою аналізу спонтанних або напівспонтанних мовленнєвих ситуацій або даних, отриманих під час експерименту. Крім того, розглянемо письмові джерела.

Типи джерел, описані в цій праці, у жодному разі не є окремими. Навпаки, вони мають певний зв'язок. Вони не є взаємовиключними, а доповнюють одне одного. Найкращі результати можна отримати, якщо поєднати декілька методів.

ПЕРЕПИС І ПЕРВИННЕ АНКЕТУВАННЯ

Перепис – це перерахування всіх представників певної групи населення. Така методика була застосована в Уельсі, де для всіх жителів країни було проведено анкетування на різні теми, різниця полягала у віці, освіті, рівні володіння мовою. Інший перепис проводився Департаментом освіти штату Каліфорнія серед студентів, для яких англійська мова не є рідною. Їм ставили запитання про їхню рідну мову та рівень володіння англійською.

Первинне анкетування, на відміну від перепису, який включав у себе все населення, проводилося лише з окремою частиною населення. Цю частину вважали представниками всієї групи. У соціальних науках анкетування вважається більш-менш науковим підходом, але на практиці анкетування застосовується для опису широкомасштабного дослідження, предметом фокусу якого є квантитативні показники.

Є багато підтверджень того, що метою перепису є не лише отримання

лінгвістичної інформації. Вона є набагато ширшою. З усіх отриманих даних можна виокремити ті, які стосуються мови. Якщо метою дослідника є вивчення особливостей білінгвальної поведінки, дані перепису можуть бути корисними під час відбору потенційних учасників. Коли людей запитують про мови, якими вони розмовляють, їх можна поділити на різні групи білінгвів, а дослідник може сконцентрувати свою увагу на вивченні окремої групи.

Шляхом перепису або широкомасштабного опитування збирають інформацію від великої групи учасників, зазвичай до цього процесу залучено різні стандартизовані анкети. Звісно, коли мета розвідки полягає у вивченні особливостей поведінки тисяч людей, цілком непрактично ставити відкриті запитання. Найкращою формою анкетування будуть запитання з варіантами відповідей та запитання так/ні. Було б добре, якби людей можна було запитати про їхню білінгвальну поведінку в переписі або первинному анкетуванні, але відповіді, вірогідно, відображатимуть їхнє ставлення, а не особливості поведінки.

Наприклад, під час анкетування, яке проводилося в мультилінгвальному середовищі в місті Утрехт (Нідерланди), одну жінку, яка народилася в Марокко, запитали (нідерландською мовою), якою мовою вона розмовляє вдома. Вона відповіла, що ніколи не застосовує жодну з мов Марокко (арабську або берберську) вдома, лише нідерландську. У цю саму мить до кімнати ввійшла її дочка, і жінка почала розмовляти з нею арабською мовою, не розуміючи, що вона щойно розповідала про те, що ніколи не розмовляє цією мовою вдома зі своїми дітьми. Різниця між заявленою та реальною лінгвістичною поведінкою, як проілюстровано, засвідчує, що для жінки лінгвістичною нормою є нідерландська мова, тому що вона вважає її престижною.

Аналогічний механізм характерний для поведінки, якій властива зміна мовного коду. Ставлення до зміни мовного коду не завжди є позитивним або нейтральним: за загальною думкою, зміна мовного коду є показником поганого володіння залученими мовами або неповаги до цих мов. Коли білінгви стверджують, що вони ніколи не змінюють мовний код, дослідник має врахо-

увати невідповідність ставлення реальній поведінці, іншими словами, невідповідність заявленої лінгвістичної поведінки й реальної.

Окрім питань про кількість мов, якими володіють інформанти, в анкетуванні можуть бути запитання, спрямовані на виявлення більш детальної інформації про володіння різними аспектами мови (читання, письмо, розмовна практика та аудіювання). У межах дослідження про зміну мовного коду найважливішими компонентами є навички мовлення й аудіювання. Навички читання та письма є менш важливими, тому що велика кількість мов і діалектів узагалі не мають (стандартизованої) письмової форми.

В анкетуванні можна ставити запитання про рівень володіння мовою. Хоч стандартні граматичні тести є більш достовірними показниками рівня володіння мовою, вони не визначають такі аспекти, як обізнаність та досвід у використанні мови. Крім того, мовці можуть доволі добре володіти мовою, навіть без досконалого знання граматичних правил та їх застосування. Деякі дослідники (Poplack, Sankoff, Miller, 1988) вважали самозвіт основним методом визначення лінгвістичного рівня своїх інформантів. Запитання про те, наскільки професійно людина володіє мовою X, можна вільно ставити та використовувати в процесі аналізу. Однак зазвичай цей метод застосовують разом з іншими методами визначення рівня мовного знання. Деякі дослідники (Poplack, 1980; Berk-Seligson, 1986) визначають рівень володіння мовою на основі поєднання самозвіту та аналізу соціолінгвістичного середовища мовців.

На думку деяких дослідників (Poplack, 1980), білінгвам необхідно мати збалансований та доволі високий рівень володіння двома мовами для ефективного переключення. Інші (Myers-Scotton, 1993b) вважають, що рівень володіння другою мовою (M2) не має бути занадто високим, а рівень володіння кожною мовою, який повинен мати мовець для вільної зміни мовного коду, не є чітко визначеним. У більшості білінгвальних суспільств світу спостерігається нерівномірний розподіл між двома мовами. Ідеально збалансований білінгвізм є винятком із правил про незбалансований білінгвізм як на індиві-

дуальному, так і на суспільному рівнях. Іншими словами, навіть якщо можна було б визначити рівень білінгвальної компетенції за допомогою анкетування, (не)наявність зміни мовного коду передбачити не вдалося б.

Потрібно зазначити, що всі методи, перераховані в цьому параграфі, мають точки перетину: як у переписі, так і в анкетуванні бере участь велика кількість інформантів; в обох методах застосовують квантитативний аналіз. У багатьох дослідженнях немає необхідності застосовувати відразу перепис та анкетування. Набутки попередніх досліджень можуть слугувати відправним пунктом. Зазвичай національний та місцевий уряди мають статистичні ресурси, які можуть стати в нагоді. Наприклад, коли ми починали працювати над згаданим проектом, у межах якого вивчали особливості змішування мов і культур у мультилінгвальному та мультикультурному середовищі м. Утрехт, дізналися з локальної статистики про один район під назвою Ломбок, де умови були відповідними, що полегшило наш вибір.

Отже, анкетування може надати інформацію про рівень застосування окремих мов, а також певною мірою про рівень володіння цими мовами за умови, що цей метод застосовується в поєднанні з іншими методами визначення мовної професійності. Анкетування не завжди надають достовірні результати про особливості поведінки зміни мовного коду, але вони можуть бути корисними на початковому рівні.

Висновки параграфа: перепис й анкетування

- взаємопов'язаність
- перепис: усе населення
- анкетування: частина населення як представники
- корисні при виборі інформантів
- квантитативний аналіз
- можуть допомогти визначити рівень лінгвістичної професійності
- не є корисним для встановлення ставлення

ОПИТУВАННЯ

У попередньому параграфі було описано методи перепису й анкетування: хто бере участь у них та які запитання ставляться. У цьому параграфі увагу буде сконцентровано виключно на запитаннях.

Соціолінгвістичний профіль інформантів, який встановлюється за допомогою опитування, необхідний для передбачення білінгвальної поведінки або для відсторонення деяких інформантів від участі. Однак соціолінгвістичний профіль є також корисним для пояснення характерних рис білінгвальної мовної поведінки постфактум. Одна з найважливіших причин ставлення запитань про соціолінгвістичне оточення полягає в необхідності виявлення рівня володіння людей кожною з двох мов, визначення мовних преференцій і домінантної мови. Для отримання цієї інформації необхідно поставити чотири типи запитань.

1. *Мовна історія*: у який спосіб та в якому віці засвоювалися мови. У багатьох випадках мовці мають високий рівень володіння мовою, якщо вони засвоїли її в ранньому дитинстві та розмовляли нею в подальшому. Якщо мову вивчали в більш пізньому віці, рівень володіння нею може бути набагато нижчим.
2. *Мовний вибір*: запитання, пов'язані з мовним вибором, асоціюються зі співрозмовником, темою, фізичним оточенням або формальністю. Наприклад, мовці можуть розмовляти однією мовою зі своїми батьками та старшими братами й сестрами, але іншою мовою з друзями, колегами, молодшими братами й сестрами. У школі або на роботі мовці можуть спілкуватися не тією мовою, якою вони розмовляють удома або в оточенні родини. Це пов'язано з формальністю: у суді або церкві перевагу можуть надавати не тим мовам, які є загальноприйнятими в пивному барі або басейні.
3. *Мовне домінування*: запитання, пов'язані з рівнем володіння певною мовою. Відповідям мовців на ці запитання можна довіряти, але якщо дослідник бажає додаткової перевірки, він може поставити контрольні запитання.

ня, наприклад: якою мовою ви робити записи у своєму щоденнику? Якою мовою ви пишете списки покупок? Якою мовою ви звертаєтесь до своїх домашніх улюбленців? Якою мовою ви молитесь та висловлюєте свої емоції? Також можна попросити інформанта виконати складні підрахунки в голові, щось на зразок $586+961$. Можливо, він або вона пробурмоче цифри перед тим як надати кінцеву відповідь (1,547). Мова, яку застосовують в усіх відповідях (включаючи бормотіння), і буде домінантною.

4. *Мовне ставлення*: запитання стосовно значимості, якою мовці наділяють різні мови. У попередньому параграфі було проілюстровано, що заявлена та реальна поведінка не обов'язково збігаються. В опитуванні можна встановити особливості заявленої поведінки. Мовців можуть запитати про те, якій мові вони надають перевагу, яку мову вважають красивою або корисною. Запитання про ставлення, а також про зв'язок мови з солідарністю та дружбою, з одного боку, і силою та відстанню з іншого, не можна ставити прямо («Як Ви ставитеся до...?») через вірогідність надання недостовірних відповідей. Тест на встановлення справжнього ставлення також має бути застосований. Подальші ідеї наведені в параграфі 3.5.

Чотири категорії запитань можна поставити та дати на них відповіді в письмовій та усній формі. Перевага усного опитування полягає в тому, що потенційні труднощі з читанням або письмом не впливають на те, що хочуть сказати респонденти. Перевагою письмових опитувань, з іншого боку, є їхня часткова анонімність, зокрема стосовно четвертої категорії. Інформанти можуть почуватися вільно, коли вони розмовляють не з інтерв'юєром, якого хочуть задовольнити соціально бажаними відповідями.

Опитування має проводитися мовою, знайомою для інформантів. Однак через те, що деякі мови не мають письмової форми, ця опція не завжди є реальною. На практиці неможливо приписати, якою мовою ставити запитання та давати на них відповіді. Іноді більш корисним буде застосовувати обидві мови.

Висновки параграфа: опитування

- Встановити соціолінгвістичний профіль.
- Пояснити, а іноді й передбачити білінгвальну поведінку.
- Чотири типи запитань: історія, вибір, домінування, ставлення.
- Усне та письмове.

СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Це звучить дуже просто: подивіться, що роблять та як поведуться люди; спостерігайте за ними, і ви побачите, як вони поведуть себе індивідуально й у групі. Звісно, усе набагато складніше. Уявіть, як незнайомець спостерігає й записує, як ти з товаришем розмовляєш під час перерви на каву. Якщо при цьому буде присутня незнайома людина, розмова більше не буде природною. Ви уникатимете тих тем, які обговорюєте зазвичай, і якщо ви знатимете, що спостерігач – лінгвіст, ви розмовлятимете дуже обережно й будете стежити за своєю мовою.

Усе було б зовсім по-іншому, якщо б ви були знайомі зі спостерігачем, або, ще краще, якщо б він/вона був представником вашої групи в той конкретний момент. Це саме те, що намагаються зробити спостерігачі для уникнення так званого парадоксу спостерігача. Замість того, щоб оглядати групу ззовні, спостерігач має вивчити групу зсередини як її представник. Це називається спостереженням учасника. Перевага є очевидною: люди, за якими спостерігають, поведуться більш природно, якщо спостерігач є внутрішнім представником. У межах нашого дослідження, присвяченого зміні мовного коду з нідерландської мови на марокканську арабську, серед молодих нідерландців, з'ясовано, що нідерландська жінка ніколи не стане внутрішнім представником групи молодих марокканських хлопців. На щастя, ми знайшли хлопця-марокканця, який отримав завдання спостерігати й збирати дані. Виявилося, що він був прийнятий як учасник-спостерігач (Nortier, 1990).

Спостереження можуть сприяти вибору та розумінню контексту, якому

характерна білінгвальна поведінка. Шляхом спостереження можна виявити, чи є конкретна ситуація й група доречною для цілей дослідника. Через неможливість чіткого передбачення ситуацій, під час яких відбуватиметься зміна мовного коду, необхідно зробити ретельні спостереження. Група школярів-марокканців другого покоління, які граються на ігровому майданчику в Нідерландах, спілкуватимуться нідерландською мовою більше, ніж чоловіки-марокканці першого покоління, які збираються в мечеті перед вечірньою молитвою в п'ятницю. Але вони вдаватимуться до зміни мовного коду під впливом тих чинників, які важко контролювати.

Однак не лише сама вірогідність зміни мовного коду, а й також його типи залежать від чинників, які важко контролювати. Які типи мовного коду можна розрізнити? Зміна мовного коду може бути внутрішньо-, між- або екстрафразовою. На думку деяких дослідників (Poplack, 1980), переключення між реченнями (внутрішньофразова зміна мовного коду) зазвичай матиме місце в мовленні збалансованих білінгвів, тому що для змішування двох лексичних та граматичних систем мови необхідний високий рівень володіння обома мовами (див. параграф 3.2). Нижче наведено приклад внутрішньофразової зміни мовного коду між мовою суахілі й англійською мовою (1):

(1) . . . *Ni-ka-maliza* all the clothing.

“ . . . And I've finished [washing] all the clothing.”

Однак інший дослідник (Backus, 1996) висловив спостереження про те, що збалансовані білінгви (нідерландська/турецька мови), яких він вивчав, надавали перевагу міжфразовій зміні мовного коду (переключення між реченнями). Ці парадоксальні спостереження засвідчують, що неможливо передбачити, за яким саме типом відбуватиметься зміна мовного коду. Важливу роль можуть також відігравати інші чинники, як-от суспільне домінування або наявність загальноприйнятих звичок зміни мовного коду (Nortier, 1995). За всіх однакових умов одна група може змінювати мовний код внутрішньо-

фразово, а інша – міжфразово. Приклад міжфразової зміни мовного коду (іспанська/французька мови) подано нижче (2):

(2) *Yo mañana empiezo, me levanto a las siete de la mañana. Je suis malade rien que de le savoir.*

“Tomorrow, I start work, I’ve got to get up at 7 o’clock. I feel sick just thinking about it”.

Екстрафразова зміна мовного коду (третій тип) наявна в різних білінгвальних контекстах та не обмежується мовцями з високим або низьким рівнем білінгвальної компетенції. Незбалансовані білінгви, які погано володіють мовами, можуть вдаватися до екстрафразової зміни мовного коду.

Цей тип переключення відбувається за граматичними межами речення, як проілюстровано в прикладі (3) (нідерландська/марокканська арабська мови):

(3) *Maar de tijd die gaat toch voorbij, fhemti?*

“But the time goes by, you understand?”

Особливим типом спостереження є мовний щоденник. Інформантів просять вести щоденник мови, яку вони застосовують. Запитання, на які можна відповісти за допомогою цього щоденника, такі: яка мова застосовується за яких умов? У яких мовних шаблонах? Як часто та як довго? Мовні щоденники є, звісно, надзвичайно суб’єктивними, і дослідник має небагато можливостей перевірити інформацію. Крім того, вони спричиняють занадто потужний тиск на інформантів.

Квантитативні анкетування та опитування є корисними для вибору інформантів, завдяки яким можна отримати білінгвальні дані. Більш детальні спостереження можуть сприяти квалітативному відбору інформантів.

Висновки параграфа: спостереження

- Спостереження за учасниками.
- Парадокс спостерігача.

- Відбір інформантів.
- Типи зміни мовного коду.

ТЕСТ НА СПРАВЖНЄ СТАВЛЕННЯ

Дослідники, які бажають дізнатися більше про ставлення й взаємозв'язок двох варіантів, можуть скористатися тестом на справжнє ставлення. У таких тестах записуються мовленнєві ситуації двох (або більше) варіантів мов одного мовця, при цьому людську варіацію виключають. Інформанти мають оцінити приклади. Коли між прикладами додають ще відволікаючий приклад, зазвичай не визначають, що мовленнєві ситуації належать одній людині. Одним із перших, хто застосував цей метод, був Ламбер (Lambert, 1967). Для свого тесту він зібрав інформацію про ставлення інформантів за допомогою запитань, пов'язаних із красою, розумом, добротою, почуттям гумору, надійністю, амбіційністю, лідерськими якостями та відкритістю. Зазвичай інформанти мають виразити свою реакцію за п'ятибальною шкалою до таких тверджень: «Ця людина дружелюбна». Бали різняться від 1 (цілком погоджуюсь) до 5 (цілком не погоджуюсь). Хоч особисті коментарі у відповідях на відкриті запитання будуть надзвичайно корисними, проблема з відкритими запитаннями полягає в складності їх підрахунку.

Ламбер (Lambert, 1967) за допомогою цього тесту встановив, що франкомовні канадці (у 1967 р.) мали низьку самооцінку, на відміну від англомовних канадців; при чому в чоловіків це виявлялося навіть частіше, ніж у жінок.

Тест на ставлення наголошує, що білінгву важливо обрати відповідний код. Люди мають відмінні думки стосовно різних кодів, акцентів, мов або діалектів, які оцінюють за шкалою від «гарних» до «жахливих» та навіть «неприйнятних». Як приклад наведемо пояснення 17-річної марокканської дівчини про те, чому нідерландська, марокканська й турецька молодь надає перевагу марокканському акценту, розмовляючи нідерландською: (4) Het is

algemeen bekend dat Marokkanen een beetje leuk, ja, een beetje leuk accent hebben.

“It is generally known that Moroccans have a rather charming, yes, a rather charming accent”.

Отже, чітке розуміння того, що саме збирається вивчати дослідник, є надзвичайно важливим: якщо мета полягає в тому, щоб дізнатися, у яких саме контекстах відбувається зміна мовного коду, спостереження за учасником є надзвичайно ефективним інструментом. Якщо інтерес становлять лінгвістичні дані, то спостереження не зможуть надати дослідникові того, що він шукає. Однак спостереження допоможуть знайти контекстуальні дані, які необхідні як відправний пункт для збору даних.

Висновок параграфа: тест на ставлення.

- Одна людина: два варіанти.
- Інформанти оцінюють запитання про варіанти.
- Мови/варіанти мов/акценти оцінюються по-різному.

СПОНТАННІ ТА НАПІВСПОНТАННІ МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ

Велика кількість досліджень про зміну мовного коду базуються на аналізі застосування мови в спонтанних мовленнєвих ситуаціях. Пояснити це можна тим, що зміна мовного коду – це феномен, який відбувається за природних обставин, а найприроднішою лінгвістичною умовою є спілкування. Чим більше учасники концентруються на змісті того, що вони говорять, замість форми, тим більш неформальним буде їх спілкування. Для досягнення цього люди мають бути розслабленими, знайомими між собою та знати лінгвістичну поведінку один одного. Записані приклади спілкування надають інформацію про індивідуальну поведінку під час зміни мовного коду, а також дозволяють зрозуміти реакцію на застосування та вибір мови своїх співрозмовників.

Присутність дослідника під час такого спілкування може зробити ситуацію менш спонтанною, якщо він/вона є стороннім. Цього можна уникнути, лише попросивши учасників записати їхнє спілкування. Зазвичай цей метод є надійним. Хоч люди можуть спершу сконцентруватися на диктофоні, більшість лінгвістів, які вивчають особливості зміни мовного коду, стверджують, що через 10-20 хвилин наявність диктофону більше не відволікає, тому що люди до нього звикають.

Переваги запису спонтанних бесід без присутності дослідника є очевидними. Цей найприродніший тип застосування мови, на який не впливають думки інформантів про те, що від них хоче почути дослідник. Однак існують також недоліки: запис, транскрипція та аналіз отриманих даних потребують багато часу. Не кожний дослідник має стільки часу, але якщо все ж таки він ним володіє, то це найкращий спосіб ознайомлення з даними. Обробка власних даних потребує чимало часу, але набагато веселіше працювати з даними, зібраними кимось іншим. Дослідження без особистої участі – погане дослідження!

Інша проблема полягає в тому, що інформанти не завжди знають, що дослідник шукає саме реальні білінгвальні ситуації. Існує ризик, що зміни мовного коду не буде взагалі. Якщо під час спілкування присутній дослідник, є можливість перенаправлення ситуацій на такі теми, які спричинять зміну мовного коду, але тоді спілкування вже не вважатиметься спонтанним. Однак ми не погоджуємося з тим, що це може негативно вплинути на результат. На основі своїх попередніх спостережень дослідник має знати, які саме теми впливають на зміну мовного коду.

Вище була згадана ситуація про змішування мов і культур у мультинаціональному середовищі. Дослідження проводилося в місті Утрехт між 1998 та 2001 рр. Під час дослідження велося спостереження за спонтанним спілкуванням декількох груп мовців, починаючи від марокканських і нідерландських дітей до літніх нідерландців. Книга з малюнками слугувала відправною точкою для початку спілкування. Темі малюнків також були різними: від ві-

домих футболістів до Святого Миколая (Санта Клауса) та різдвяної ялинки. Мета цих бесід не завжди полягала у збиранні даних про зміну мовного коду. Ураховувалися також такі аспекти, як мовне зрушення та втрата, і різні культурні теми. Основною метою застосування книги було уникнення тривалого мовчання, і цей інструмент виявився доволі успішним. Тому дослідники також можуть застосовувати його у своїй практиці.

Іншим вирішенням проблеми тривалого мовчання є провокаційні твердження, поставлені інформантам. Зміст цих тверджень залежить від інформантів, їх досвіду та інтересів. Чим ближче ця тема для інформантів, тим емоційніше вони реагуватимуть і тим більше уваги приділятимуть мовленнєвому змісту, а не формі.

Іншим способом зробити бесіду людей неформальною є перегляд телевізійних програм та їх коментарі під час перегляду. Треба переконатися, що інформанти насправді є білінгвами. Загальноприйнятим є той факт, що інформанти не повинні знати про намір дослідника збирати дані про особливості зміни мовного коду. Якщо люди знатимуть це, вони почнуть навмисно змінювати мовний код для задоволення очікувань дослідника, що призведе до наявності зовсім інших, неприродних, типів зміни мовного коду.

Ця дискусія також пов'язана з етичними питаннями. Участь у лінгвістичному дослідженні потребує певного часу. Іноді інформантам платять, але зазвичай дослідник просто просить їх про допомогу в дослідженні. Отже, до інформантів необхідно ставитися з повагою. Чи етично не повідомляти інформантам заздалегідь про мету розвідки? Часто вирішенням цього питання є повідомлення інформантами, що метою дослідження є виявлення їхнього ставлення (до футболу, мусульманства, бідності, освіти тощо). Коли інформанти знають, що досліджується мова, їхнє мовлення не буде природним. Для дослідника немає чітких правил поведінки, але він повинен поважати своїх інформантів.

Отже, спонтанні та напівспонтанні бесіди є найкращими джерелами даних про зміну мовного коду. Перш ніж записувати бесіду, необхідно про-

вести ретельну підготовчу роботу. Спілкування може бути записано за присутності дослідника або без нього, і обидва способи мають свої переваги й недоліки.

Проблему, пов'язану зі спонтанними даними, ще не було згадано, але вона полягає в тому, що не всі можливі шляхи зміни мовного коду будуть очевидними. Якщо інформанти навмисно уникають деяких граматичних конструкцій, це може бути пов'язано з певними граматичними труднощами. Чим довше записувати бесіду, тим більше шансів на те, що всі можливі конструкції все ж таки матимуть місце. Однак тоді дослідникові доведеться довго вичати записи й аналізувати їх.

Висновки параграфа: спонтанні та напівспонтанні бесіди

- Самозапис.
- Чим спонтанніша, тим реальніша, але потребує більше часу.
- Шляхи маніпулювання бесідою: показ малюнків, уведення певних тем, перегляд ТБ разом.
- Обізнаність інформантів про зміну мовного коду: чи завжди її треба уникати?
- Відсутність певних типів зміни мовного коду: навмисно або ненавмисно?

ІНФОРМАЦІЯ, ОТРИМАНА ПІД ЧАС ЕКСПЕРИМЕНТІВ

На перший погляд дані, отримані в результаті експерименту, можуть видаватися цілком протилежними спонтанним даним. Однак фактично вони знаходяться на різних полюсах одного континууму. Було показано, що інформація, отримана в результаті спонтанних бесід, є природнішою. Чим менш спонтанною є комунікація, тим менш природними будуть дані, але тим більше часу буде зекономлено. Схема 1 є схематичним відображенням континууму. Якщо дослідник хоче переконатися, що певні конструкції мають місце, вона або він може отримати їх від інформантів в експериментальних умовах. Експерименти, звісно, дозволяють отримати дані менш спонтанні.

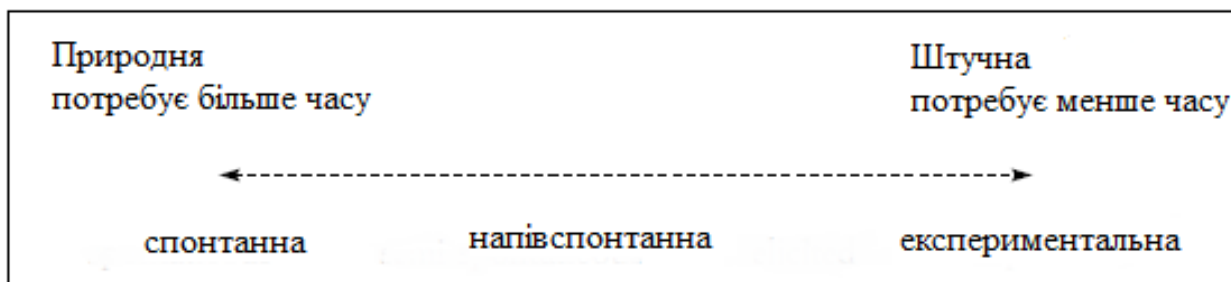


Схема 1: Континуум для збору даних

Існує кілька шляхів отримання монолінгвальних даних. Один із методів полягає в тому, щоб інформанти описали малюнок або розповіли історію. Для збирання мультілінгвальних даних цей метод не є абсолютно успішним.

Іншим, більш корисним, методом є повторення речень інформантами. У таких реченнях дослідник може приховати деякі можливості для зміни мовного коду, яка може мати місце в реальному процесі комунікації. Суть цього методу полягає в тому, що мовці не повторюватимуть те, що вони чувають, наче папури, а адаптуватимуть речення до власних внутрішніх граматичних правил. В одному дослідженні діти-білінгви (португальська/нідерландська мови) мали повторювати речення, поки нарешті не відбулася зміна мовного коду (португальські слова виділено курсивом): (5) *Net meisje leva het boek que é velho.*

The girl carries the book that is old.

Семеро дітей віком від 7 до 13 років повторювали речення. Троє дітей переключилися з нідерландської на португальську мову після підмета, як у прикладі.

Завдання на повторення є корисними тоді, коли вже проведено багато підготовчої роботи: необхідно чітко визначити, яку саме теорію, гіпотезу або граматичні труднощі необхідно протестувати. Звісно, інформанти мають бути ознайомлені з особливостями білінгвального застосування мови для того, щоб у них сформувався певний власний набір білінгвальних правил.

Із цієї розвідки зрозуміло, що збирання білінгвальних даних в експери-

ментальних умовах має низку своїх переваг, основна з яких пов'язана з економією часу. Крім того, дослідникам набагато легше обробляти отримані дані. Лінгвісти намагалися створити такі експериментальні умови, у яких зберігається спонтанність.

У 2004 р. проведено експеримент, основне завдання якого полягало у створенні умов для зміни мовного коду (Brasileiro Reis Pereira, 2004). Цей експеримент був ключовим елементом проекту, тому не можна було знехтувати іншими шляхами збирання даних. На першому етапі за результатами соціолінгвістичного анкетування було обрано групу білінгвальних інформантів (нідерландська мова / мова пап'яменто). На наступному етапі відбулася більш-менш спонтанна бесіда між чотирма інформантами, теми для якої вони обирали самі. Останнім етапом проекту був стандартизований тест із нідерландської як мови M2. Між цими завданнями було ще три експериментальних, найважливішим із яких була гра під назвою Party-game. У цій грі брали участь дві команди по двоє учасників. Їм було запропоновано варіанти написаних речень, які вони мали доповнити за допомогою малюнків. Запропоновані речення були моно- та білінгвальними, наприклад (фрази мовою пап'яменті виділені курсивом):

(6a) Het kind op het feest	<i>ta rementa</i>	[picture of a red balloon]
----------------------------	-------------------	----------------------------

(6b) <i>E mucha na e fiesta</i>	knalt	[picture of a red balloon]
---------------------------------	-------	----------------------------

the child at the party	bursts	[a/the red balloon]
------------------------	--------	---------------------

(7a) De vrouw aan tafel	<i>ta dobla</i>	[picture of a green spoon]
-------------------------	-----------------	----------------------------

(7b) <i>E mohe na mesa</i>	buigt	[picture of a green spoon]
----------------------------	-------	----------------------------

the woman at (the) table	twists	[a/the green spoon]
--------------------------	--------	---------------------

Через те що експеримент проведено в ігровій формі, інформантам він дуже сподобався і вони не задумувалися про свій мовний вибір, тому експеримент був доволі природним. Мета експерименту – зміна мовного коду. Жодні гіпотези тут не перевірялися. Основним завданням було виявити, чи

можливо викликати зміну мовного коду в експериментальних умовах. Отримані результати порівняно з результатами спонтанних бесід та двох інших завдань. Хоч результати проекту були багатообіцяючими, зрозуміло, що одні лише експерименти не можуть надати весь необхідний обсяг даних. Необхідні додаткові тести й результати спонтанних комунікацій.

Висновок параграфа: інформація, отримана в експериментальних умовах

- Континуум між штучною та природною (спонтанною) комунікацією.
- Шляхи спричинення зміни мовного коду: повторення речень, експериментальні завдання.

ПИСЬМОВІ ДЖЕРЕЛА: КНИГИ, ТЕКСТИ ПІСЕНЬ, ІНТЕРНЕТ

Усі типи даних, надані вище, зібрано з метою проведення аналізу особливостей білінгвального спілкування. Наявні також інші приклади білінгвальної комунікації, яка мала інші цілі. Як приклад можна навести уривок із відомого роману Л. М. Толстого «Війна і мир», у якому головні герої часто переключаються з французької на російську мову (Timm, 1978):

(8) Les femmes et le vin *ne ponimayu*
 women and wine I don't understand

Не лише книги можуть бути білінгвальними, а також пісні. Алжирський співак Чеб Халед популярний у всьому світі. Він співає французькою та арабською мовами, найвідомішою піснею є “Aïcha”, окремі частини якої є білінгвальними. Наведемо нижче фрагмент (арабські фрази виділено курсивом) разом із перекладом англійською мовою:

Comme si j'n'existais pas
Elle est passée à côté de moi
Sans un regard, Reine de Saba

J'ai dit, Aicha, prends, tout est pour toi

Nbrik Aicha ou nmout allik

'Hhadi kisat hayaty oua habbi

Inti omri oua inti hayati

Tmanit niich maake ghir inti

[As if I did not exist

She just passed me by

Without a glance, Queen of Sheba

I said, Aicha, take it, it's all for you

I want you, Aicha, and I die for you

This is the story of my life and my love

You are my breath and my life

I want to live with you and only with you.]

Сьогодні багато співаків виконують свої пісні двома або більше мовами. Їх тексти можна легко знайти в Інтернеті. Інші письмові джерела можна зустріти в газетах та рекламі, опублікованих для білінгвальної аудиторії на таких білінгвальних територіях, як Корсика, Індія, Бельгія та інші країни.

Останнім джерелом, на якому хотілося б зосередити увагу, є Інтернет-форуми білінгвальних груп. Нами було знайдено багато сайтів представників національних меншин у Нідерландах та інших країнах, на яких листування ведеться двома мовами:

(9a) Ейрік на сайті www.scotland.com/forums/ (англійська–уельська (курсивом)):

“I larnt me first *Gàidhlig* [Gaelic] from me grannys mother, whom, sadly died when I was 6 years old . . . (I'm only 171/2 years old now . . . Some of you seems to think I'm much older, no I'm just sooo intelligent ☺)

Tiridh an tràth-seo!” [Goodbye for now]

(9b) Кларк на сайті www.antimoon.com/forum/ (англійська – ідиш (курсивом)):

“Thanks. *Bischt du en Yid? Ich bin net en Yid awwer ich mag die yidde Kultur.*”

[Are you a Yid? I am not a Yid but I like the Yiddish culture.]

(9c) Абрід на сайті www.amazigh.nl (нідерландська – берберська (курсивом)):

“Voor degenen die het niet weten *tasertit* betekent politiek s *dmazighth.*”

[For those who don't know it *tasertit* means politics in Berber]

(9d) Dogan on www.lokum.nl (Dutch–Turkish; Turkish in italics):

“pffff, *senin baban benim kafadan, senimi dinliyecek benimi, hem seni dinlese bende babama soylerim* mijn vader is groter als jou vader mijn vader is 1.88 (. . .)”

[pffff, your father thinks about it just like me, you think he will listen to you or to me, if he would listen to you, I would tell my daddy my dad is bigger than your dad my dad is 1.88 . . .]

Перевага Інтернет-форумів полягає в тому, що не потрібно вводити пароль кожного разу, коли заходиш туди. Матеріал, вибраний з Інтернет-форумів, є більш неформальним, ніж в інших письмових джерелах, що зрозуміло з великої кількості помилок у написанні. Кожен, хто вмiє користуватися Інтернетом, має доступ до великої кількості білінгвальних даних, із якими можна проводити лінгвістичний аналіз. Цю можливість використовують рідко, хоч цей метод дозволяє зекономити багато часу.

Однак цей спосiб має свої недоліки: немає жодної інформації щодо соціолінгвістичного оточення учасників за винятком тієї, яку вони самі пишуть у повідомленнях. Соціолінгвістичне оточення є важливим аспектом, тому що дозволяє визначити, наскільки міцну білінгвальну компетенцію мають учасники. Берберська мова не має стандартизованої форми письма, але з вищенаведених прикладів зрозуміло, що це не проблема. Більше про білінгвальні Інтернет-форуми можна знайти в інших джерелах (Androutsopoulos, 2003) та

(Danet and Herring, 2003).

ВИСНОВКИ

У запропонованій праці виокреслено найпопулярніші джерела для отримання білінгвальних даних та шляхи їх збирання. Цей список не є повним, але цих способів буде цілком достатньо для дослідника, який починає свою розвідку.

Першим кроком збору даних є встановлення фактів. Якщо дослідник не має жодного уявлення про групу, яку він збирається вивчати, аналіз проводиться на макрорівні. На мезорівні можливо застосовувати опитування на різні теми для отримання детальної інформації про учасників, а також про їх мовну, соціолінгвістичну та білінгвальну поведінку. Опитування нададуть більш глибоку інформацію, ніж анкетування та переписи. Однак найкращим джерелом матеріалу для виявлення лінгвістичної поведінки людей є реальні життєві ситуації. Спостереження можна проводити ззовні або зсередини групи. Для збирання інформації таким шляхом існує декілька методів: аудіозаписи, (напів)спонтанні бесіди або більш-менш експериментальні умови. Інший тип даних можна знайти в інших джерелах спонтанного мовлення, як пісні, тексти та Інтернет-форуми.

Нарешті, існує можливість використовувати білінгвальні дані, отримані іншими, які зібрані у великі бази даних.

Жодному з описаних нами методів не надається перевага. Вибір залежить від тих питань, які ставить перед собою дослідник.

Бібліографічні посилання

1. Androutsopoulos, I. (2003) Online-Gemeinschaften und Sprachvariation. Soziolinguistische Perspektiven auf Sprache im Internet. Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 31–2, 173–97.

2. Backus, A. (1996) Two in One: Bilingual Speech of Turkish Immigrants in the Netherlands. Tilburg: Tilburg University Press.
3. Berk-Seligson, S. (1986) Linguistic constraints on intrasentential code-switching: A study of Spanish/Hebrew bilingualism. *Language in Society*, 15, 313–48.
4. Brasileiro Reis Pereira, I. (2004) Stageverslag: Een onderzoek naar codewisseling in een experimentele setting. MS, Utrecht University.
5. Danet, B. and S. Herring (eds.) (2003) The Multilingual Internet. Special issue of *Journal of Computer-Mediated Communications*, 9(1).
6. Lambert, W. (1967) A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91–109.
7. Myers-Scotton, C. (1993b) *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
8. Nortier, J. (1990) Dutch-Moroccan Arabic Code Switching among Moroccans in the Netherlands. Dordrecht: Foris.
9. Nortier, J. (1995) De relatie tussen codewisselingstypen en karakteristieken van de tweetalige gemeenschap. In E. Huls and J. Klatter-Folmer (eds.), *Artikelen van de tweede sociolinguïstische conferentie*. Delft: Eburon, pp. 451–62.
10. Poplack, S. (1980) “Sometimes I’ll start a sentence in English Y TERMINO EN ESPAÑOL”: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581–618.
11. Poplack, S., D. Sankoff, and C. Miller (1988) The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistics*, 26, 47–104.

ПЕДАГОГИКА ЯЗЫКОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ, И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Рой Листер

С момента своего создания в Канаде в 1965 году, метод языкового погружения был предметом огромного числа исследований. Большинство из этих исследований были изначально оценками программ и лингвистических результатов обучения на английском и французском языках, а также результатом обучения по предметам помимо французского языка (Genesee, 1987; Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1982). Исследования в основном подтвердили успешность студентов, учившихся по программе погружного метода, в особенности в приобретении навыков понимания и беглости при общении на втором языке, приближающихся к уровню носителей языка, хотя нельзя не отметить менее характерную для носителей языка недостаточную точность. Последующие исследования указали более конкретно на слабости в грамматическом, лексическом и социолингвистическом развитии студентов (Harley, 1987, 1990), которые могут быть результатом не совсем правильного понимания педагогики метода погружения. Свейн (Swain, 1985) заметил, что обеспечение студентов понятной входной информацией недостаточно для успешного обучения второму языку, необходимо еще его практическое применение в условиях постоянной обратной связи с преподавателем и соучениками. Кроме этого Свейн (Swain, 1988) обратил внимание на то, что предметно-ориентированное преподавание не обеспечивает приобретение необходимых языковых навыков на данном языке. Преподавание предмета на определенном языке требует более специфичного подхода (see also Allen *et al.*, 1990; Harley, 1993, 1994a; Met, глава 3 в этом томе). Два этих важных аргумента, а именно, 1) погружение не может основываться исключительно на вводимой в начале курса информации, 2) предметно-интегрированное обучение само по себе не обеспечивает успешного освоения второго языка, изменили пути развития педагогики погружения.

Языковое погружение, в основном, понимается как обучение путем преподавания неязыковых дисциплин (биология, география, физика и т.д.) на втором языке. Соответственно педагогика погружения опирается на сообщение информации и обсуждение понятий, свойственных данной дисциплине. Сноу (Snow, 1987) представил 10 основных учебных стратегий эффективной педагогики погружения. Некоторые из них преимущественно служили развитию навыков понимания: это широкое использование языка жестов, реалий, изображений, макетов. В детских садах, использующих погружение, (дети в возрасте около 5 лет), Тардиф (Tardif, 1991) наблюдал, как учителя рисовали паралингвистические элементы и просили учащихся показать их или изобразить их путём выполнения каких-то действий.

Несмотря на то, что подобные методы определенно влияют на развитие понятийных навыков на ранних стадиях обучения, их вклад со временем становится не таким очевидным. Например, наблюдение Неттен (Netten, 1991) за процессом обучения французского языка методом погружения в 23 группах 1, 2 и 3 классов (возраст 6 – 9 лет) показало, что учителям не следует полагаться на невербальное изображение предметов для облегчения коммуникации, наоборот, необходимо устанавливать как можно больше вербальных связей. Халлен и Лунц (Hullen and Lentz, 1991) предложили сосредоточить основное внимание на интерпретации и критическом анализе различных типов дискурса и жанра, а не ограничиваться только языковыми проблемами. Свейн (Swain, 1985, 1995) предположил, что перенос внимания на развитие понятийных навыков в погружении, приводит к преимущественно семантической, а не синтаксической обработке языка, чем и объясняются наблюдаемые пробелы в интерлингвальном образовании студентов. В результате, в педагогике погружения произошло смещение фокуса с понятийных на формальные языковые аспекты; лозунгом стало «большая языковая ориентация при изучении второго языка» (Netten, 1991).

С целью классификации обучающих стратегий Стерн (Stern, 1990, 1992) предложил следующие их определения. Аналитическая стратегия – обучение,

делающее акцент на правильности, точности и включающее изучение характерных для второго языка особенностей, таких как грамматика, произношение, функции, дискурсивные и социолингвистические черты. Эмпирическая стратегия – обучение, делающее основной акцент на содержании и нацелено на вовлечении студентов в осмысленную языковую деятельность, в которой беглость речи ценится выше правильности, а язык является средством общения, а не просто учебной дисциплиной. Стерн, однако, не противопоставляет эти стратегии, а выступает за их интегрированное в различных пропорциях применение, в зависимости от нужд учащихся и целей учебных программ. Такой подход обеспечивает создание модели, объединяющей языковое и смысловое содержание обучения и способствующей совершенствованию коммуникативных навыков студентов внутри класса и, в то же время, не упускающей из виду собственно языковое развитие.

Ключевым вопросом в педагогике погружения является вопрос об оптимальном соотношении аналитической и практической стратегий. Эта проблема касается не только метода погружения, но является предметом многочисленных исследований относительно форм обучения второго языка вообще (Doughty & Williams, 1998; Lightbown & Spada, 1990; Long, 1991). Погружение хорошо подходит для изучения по двум причинам: первая, доминирующим фокусом является значение, и вторая, практическая природа погружения. Поскольку в мультилингвальном образовании также стоит вопрос о роли непосредственного обучения языку, а также об интеграции преподавания языка и содержания, то изучение этих проблем в рамках педагогики погружения будет полезным и для мультилингвальных программ (Met, глава 3 этой книги).

Дженеси (Genesee, 1991: 198) обратил внимание на три урока, которые можно извлечь из опыта погружения, и которые могут быть применимы к другим схемам обучения второму языку; эффективная программа изучения второго языка должна: 1) совмещать лингвистическую и содержательную составляющие; 2) поощрять интенсивное общение; 3) обеспечивать системати-

ческое планирование языкового совершенствования. Таким образом, основные свойства педагогики погружения, описываемые в этом разделе, можно адаптировать к другим формам обучения, включая мультилингвальные программы.

В этом разделе сделана попытка исследования особенностей взаимодействия учитель-студент в контекстах погружения, а затем рассмотрение особенностей систематического языкового обучения в тех же контекстах. Вслед за Ребаффотом и Листором (Rebuffot and Lyster, 1996) неявное изучение языка в процессе предметно-ориентированного общения будем называть *реактивным* подходом, а планируемое, систематическое, коммуникативно-ориентированное лингвистическое обучение – *проактивным* подходом (cf. Doughty & Williams, 1998).

Реактивный подход

В этом разделе речь пойдет о специфических особенностях реактивного подхода к преподаванию языка, таких как, используемая учителем корректирующая обратная связь во время коммуникативного взаимодействия и другие приемы для привлечения внимания учащихся к лингвистическим аспектам при изучении предметных дисциплин. В первой части этого раздела мы рассмотрим различные виды негативной и позитивной обратной связи в процессе погружения, вторая часть касается форм обучения при погружении. Обе части иллюстрируются результатами, полученными в четырех классах с методикой погружения в одном из районов Монреаля: 4^{ый} класс в начале программы полного погружения; два 4^{ых} класса и один 5^{ый} класс в середине той же программы, начавшейся в 4м классе. Возраст учащихся 9 -11 лет.

Помощь учителя

Листер и Ранга (Lyster and Ranta, 1997) сделали и проанализировали расшифровку записей, проведенных в течение 13 уроков французского языка и 14 уроков по предметным дисциплинам, включающим общественные

науки, естествознание и математику. Первое, на что мы обратили внимание, это как происходит корректировка ошибок в процессе общения на предметно-интегрированных уроках и на уроках французского языка, темой которого было искусство. Следовательно, выбранные для анализа уроки исключали обучение формальной грамматике и письму.

Было обнаружено шесть видов обратной связи:

1) Непосредственное исправление ошибок означает явное обеспечение правильной формы. Когда учитель предлагает правильную форму, он ясно указывает на ошибку студента («Вы имели в виду...», «Вы должны были сказать...»).

2) Переделка включает переформулирование учителем части или всего высказывания учащегося минус ошибка. Исправление в данном случае будет неявное, поскольку не включает фраз типа: «Используйте это слово», «Вам следует сказать...», «Вы хотели...» и т.п.

3) Просьба объяснить указывает студенту на то, что его сообщение непонятно или что высказывание неправильно оформлено и требуется переформулирование или корректировка. Такой тип обратной связи может относиться к ошибкам на уровне понимания высказывания или к правильности его оформления, или к тому и другому. В просьбах объяснить что-то часто используются фразы типа: «Извините...» или «Не понял...». Пояснение может включать повторение ошибки: «Что Вы имели в виду ..?»

4) Металингвистские подсказки включают комментарии, информацию или вопросы, имеющие отношение к оформлению высказывания студента без явного исправления ошибки. Металингвистские комментарии обычно указывают на наличие где-либо ошибки: «Не могли бы Вы найти ошибку?», «Нет, не так», «Это не по-французски». Металингвистская подсказка может содержать указание либо на грамматическую природу ошибки: «Здесь нужен мужской род» либо на значение слова в случае лексической ошибки. Металингвистские вопросы также указывают на природу ошибки, но в виде попытки выяснить у студента правильную форму: «Разве здесь

женский род?»).

5) Обнаружено, по крайней мере, три способа, с помощью которых учитель пытается добиться от студента правильного ответа: Первый, учитель задает различные наводящие вопросы, чтобы выявить правильную форму: «Как будет по-французски X?» «Как это называется?». Второй, учитель использует намеренную паузу, которую студентам нужно заполнить: «Это называется...». Третий, учитель время от времени просит студентов переформулировать высказывание: «Подумайте, как это можно выразить иначе».

6) Учитель повторяет неправильное высказывание учащегося, ту его часть, которая содержит ошибку, выделяя её интонационно.

Из 3268 высказываний студентов только 34% содержали ошибку. При этом 62% ошибок сопровождались комментариями учителя, которые, согласно классификации, приведенной выше, распределялись следующим образом: 1) демонстрация правильной формы 55%; 2) неявное исправление 14%; 3) сообщение об ошибке 11%; 4) металингвистская подсказка 8%; 5) наводящий вопрос 7%; 6) повторение ошибки 5%. Как видно, первый тип преобладает.

Одновременно с исследованием распределения типов обратной связи мы изучали распределение типов реакции студентов сразу после комментария учителя. Мы обозначаем такую реакцию термином *uptake* и разделяем ее на *поправку* (repair) и *необходимость поправки* (needs-repair). Поправка относилась к правильной переформулировке ошибки, которая выполнялась студентом за одну попытку, а не за серию попыток исправления, а также не за поправку, инициированную студентом без подсказки учителя. Четыре типа поправок, инициированных кем-то другим (см. Schegloff et al., 1977) обнаружены в базе данных, включающие либо повтор студентом (а), либо включение переформулировки учителем (b), либо поправка, инициированная студентом в форме (с) подсказки другого ученика, (d) самопоправки. Категория «необходимость поправки» включала высказывания студента, закодированные как подтверждения (такие как «да» или «нет» в ответ на реплику учителя), сомнения, те же самые или другие ошибки, частично исправленные

ошибки или поправки «мимо цели».

Исследования показали, что демонстрация правильной формы, будучи самой распространённой формой обратной связи, является наименее эффективной. Только 31% исправлений вёл к пониманию с почти одинаковым распределением случаев между категориями «поправка» и «требующая поправки». Эксплицитное исправление вело к пониманию только в 50% времени, хотя это больше, чем в два раза вероятнее приводило к поправке как необходимости поправки. Просьбы прояснить что-то, металингвистические подсказки и повторы были одинаково эффективными для выявления понимания со стороны студента (88%, 86% и 78% соответственно), хотя металингвистические подсказки были более успешными при выяснении поправки (45%), чем просьбы прояснить (28%) или повторы (31%). Из всех шести типов обратной связи самым успешным для достижения понимания было объяснение (elicitation). Все высказывания учащегося после объяснения вели к пониманию практически без различия между категориями «поправка» и «требуется поправка».

Наконец, поправка исследовалась более подробно путём разграничения повторов и поправок, инициированных студентом или его сокурсником. При этом правильная форма сообщалась учащимся, которым было нужно только повторить ее. И наоборот, объяснение, просьба пояснить, металингвистские подсказки и повторы ошибки учителем приводили только к самопоправке или поправке соучеником, так как учащимся не сообщалась правильная форма, а только указание на наличие ошибки. Объяснение оказалось наиболее эффективным методом, приводящим к 43% самоисправлений из общего числа. Металингвистические подсказки дали 26%; просьбы пояснить – 20%; повторы учителя – 11%.

Последующие исследования Листер (Lyster, 1998) тех же самых записей выявили, по крайней мере, два возможных источника двусмысленности, затрудняющие однозначное понимание информации студентом. Во-первых, учителя часто используют повтор неправильной формы, употреблённой сту-

дентом. Установлено, что повторов неправильной формы было в два раза больше, чем повторов правильной формы: 18% против 11% (таким образом, почти 30% высказываний сопровождались либо повтором, либо исправлением). Дискурсивные функции «неправильных» повторов ничем не отличались от «повторов с исправлением»: в вопросительной форме они служили либо просьбой подтвердить, либо дать дополнительную информацию; в утвердительной форме – либо подтверждали правильность сделанного студентом исправления, либо давали дополнительную информацию. Более того, оказалось, что эти функции находятся в неизменной пропорции, как для «неисправленных», так и для «исправленных» повторов, без сомнения, затрудняя учащимся различение корректирующей функции повторов. Поэтому в этих классах имела место явная неопределенность, так как учащимся нужно было догадываться, относится ли замечание учителя к форме или значению высказывания. Такая неопределенность может быть неизбежной в классах с перегружением, где приоритетом является смысл, и где язык изучается посредством содержания предмета.

Второй причиной неопределенности было употребление учителем положительной обратной связи в форме поощрительных восклицаний (*OK, excellent, bravo*), а также повторов самоисправлений студентов. Как и ожидалось, большое количество знаков одобрения (34%) возникало немедленно после исправленной студентом ошибки. Удивительно, однако, что 47% всех знаков одобрения возникало сразу после ошибок; из них 32% без исправления ошибки (учитель игнорировал лингвистическую ошибку, если смысл был передан правильно), и в 15% сначала следовало одобрение правильно переданного смысла, и лишь затем исправление неправильной формы. Остальные 19% были знаками одобрения, которые следовали сразу после реакции учителя (учитель переформулирует высказывание ученика, а затем комментирует содержание).

Чтобы определить частоту использования знаков одобрения в ответ на правильную и неправильную форму высказывания, было подсчитано их ко-

личество 1) после исправлений, 2) после повторов без исправлений, 3) случаев, когда учитель продолжает изложение материала без исправления ошибки. Удивительно, но все три типа реакции учителя встречались почти в одинаковой пропорции: 27% после исправлений, 26% после повторов без исправления, 29% продолжение изложения без какой либо реакции на ошибку. Этот факт ясно указывает на то, что учитель использует знаки одобрения исключительно в отношении содержания, невзирая на форму. Возникает сложная дилемма для учителя, обязанность которого учить как языку, так и содержанию: каким образом преподаватель может донести до студентов содержание неязыкового предмета и одновременно совершенствовать языковую форму их высказываний?

ОБСУЖДЕНИЕ ФОРМЫ

В наших исследованиях мы предположили, что «обсуждение формы» может минимизировать неопределенность общения путём фокусировки внимания учащихся на форме во время обсуждения смысла (см. Lyster and Ranta, 1997, а также Lyster, 1994, 1998). Мы определяем понятие «обсуждение формы» как обратную связь, приводящую к самопоправке или к поправке со стороны соученика, а также объяснение, металингвистические подсказки, наводящие вопросы и повторы ошибок. Эти 4 вида реакций отличаются от прямого исправления тем, что они лишь сигнализируют о необходимости исправления, но не сводятся к простой демонстрации правильной формы. Мы надеемся, что методика «обсуждения формы» может способствовать изучению второго языка путём привлечения внимания учащихся во время смыслового общения к форме. Это позволит им проанализировать и исправить неправильное в лингвистическом смысле высказывание более эффективно, чем, просто демонстрируя правильную форму, по крайней мере, в классах предметно-интегрированного обучения языку (Pica, 1989; Swain, 1993, 1995).

Термин «обсуждение формы» был введен для замены термина «обсуждение смысла» для более точного обозначения способов фокусирования

на форме в процессе предметного обучения, развивающего, в основном, разговорную функцию. Мы же придаем термину «обсуждение формы» более дидактическую функцию, а именно: обеспечение корректирующей обратной связи, поощряющей самоисправление, развивающей не только понимание, но и точность формы (Lyster & Ranta, 1997:42). Обсуждение формы основано на общении студент-преподаватель, где основным действующим лицом является студент, использующий собственные лингвистические ресурсы, а учителю отводится роль человека, подающего реплики. Напротив, явные исправления или подсказки со стороны учителя оставляют мало места для обсуждения.

В следующей части раздела мы попытаемся расширить диапазон обсуждения формы, чтобы учесть не только корректирующую функцию исправлений, но и лингвистическую информационную составляющую, касающуюся собственно языка для выражения содержания в процессе общения.

В то время как необходимость систематического интегрирования языка и предметного содержания в классах погружения была обоснована в целом ряду работ (Met, 1994, глава 3 этой книги; Swain, 1996; Сноу и др. 1989), другие наблюдения показали, что преподаватели все еще стремятся отделять предметное обучение от собственно языкового и преподают грамматику в отрыве от смыслового контента (Swain, 1988; Swain & Carroll, 1987). В качестве примера правильного подхода в этом разделе приведена запись отрывка урока учительницы по имени Рашель, адепта процесса неразрывного преподавания предметной дисциплины и языка.

Родной язык Рашель – французский. Ее учительский стаж 21 год: 14 лет преподавания французского языка, как первого в средней школе и 7 лет преподавания французского языка как второго, в курсах погружения начального уровня. Ее четвертый класс проходил программу полного погружения, когда весь учебный процесс осуществлялся на французском языке за исключением одного урока английского языка. Набор родных языков учащихся составлял: 12 – английский, 6 – французский, 4 – арабский, 3 – китайский, 3 – испанский, 1 – польский, 1 – греческий. Возможно благодаря опыту препода-

давания французского языка как первого, Рашель продемонстрировала высокие стандарты в отношении формы языка и стала хорошим примером эффективного педагога.

По данным Листер и Ранга (Lyster & Ranta, 1997) исправления составляли значительно меньшую долю ее инструкций, чем у других трех преподавателей. Значительно чаще она прибегала к обсуждению: 70% ее замечаний имели целью понимание (uptake), в то время как у остальных трех колебались от 43% до 50%. У Rachelle был чрезвычайно отзывчивый и активный класс. Ее техника обсуждения определенно не подавляла общение, во время которого она умело переносила акцент на форму изложения значимого контента.

Итак, проведем утро с Rachelle и ее студентами и исследуем записи четырех отрывков ее уроков, сделанных 16 января 1995 года. Сначала взглянем на два отрывка из урока по биологии, касающихся выяснения, как млекопитающие приспособились к окружающей среде. Затем мы рассмотрим выдержку из дискуссии о метеорологии, как пример обсуждения языковой формы на уроке французского языка. И, наконец, рассмотрим отрывок из урока по грамматике рода. Заметим, что грамматический род был одним из объектов внимания Rachelle на протяжении всего утра и возникал в различных контекстах. Отрывки текстов переведены с французского языка на английский.

Отрывок 1: Well-adapted Mammals

R: OK, today we're going to talk about mammals, well-adapted mammals. What does that mean? What does that phrase mean,

mammals that are well-adapted? What word does *'adapted'* come from?

St: A . . . ad . . . , ada . . . , well it's because . . .

R: It looks like *adopted*, doesn't it?

St: Yes.

R: Well, it's not *'adopted'*, it's *'adapted'*. *'Adapt'* comes from what word, Liz? What other word could we make with *'adapt'*?

Adapt . . .

St: *Adoption*.

R: Eh?

St: *Adaption*?

R: No, not *adoption*.

St: Adaptation.

R: Bravo, *adaptation*. What does that mean? What does '*adaptation*' mean?

[. . .] Animals that are well-adapted? Adaptation? . .

.

St: Accustomed? [*habitué*]

R: He says it would be 'accustomed'. Is that right?

Sts: Yes.

R: So another word. We'll see. Accustomed [Ha - bi - tu - é] So they're mammals that are well accustomed. Another word, what do you say?

St: They're ready, like in summer they know that winter's coming so they're ready.

R: They're animals that are ready. How do we spell 'ready' [*prêt*]?

Sts: %P, R, E, accent grave, S%?

R: P, R, E, accent grave, S. Is that right?

Sts: %Yes%.

Sts: %No%

R: Who agrees with that word?

St: %One T.%

St: %Two T's.%

R: Who doesn't agree? You don't agree?

St: Because *près* like that means you're near [*proche*].

R: *Près* like that means you're near [*proche*] . . . Do we mean animals that are near?

Sts: No.

R: No! One T. Animals that are: P, R, E, accent circonflexe, T . . . ?%

St: %Accent grave?%

R: What is it in the feminine?

Sts: *Prête*.

R: *Pêete*. Are the girls ready [*prêtes*]? Are the boys ready [*prêts*]?

Sts: Yes.

R: Are the mammals ready [*prêts*]?

St: Yes.

R: Mammals that are ready, that are accustomed, that are adapted. Is there another word? [. . .]

Рашель начинает обсуждение одновременно с формы и содержания: она спрашивает, что означает слово *adapté* и от какого слова оно происходит. Студенты предлагают различные версии (*adoption*, *adaption*), пока не приходят к правильной форме – *adaptation*, позволяя Рашель перейти к выяснению значения слова. Далее студенты предлагают слова, которые, как им кажется, семантически ассоциируются с *adapté*: *habitué* ('accustomed') и *prêt* ('ready'). Rachelle привлекает внимание студентов к форме *pret* и просит их произнести слово по буквам. Они пробуют разные варианты, что позволяет Рашель провести различие между *prêt* и его омонимом *près* (near) и обсудить эти формы со студентами («Кто согласен с этим словом?»). Затем Рашель комментирует форму женского рода слова *prêt* и, прежде чем использовать это слово по отношению к теме приспособляемости млекопитающих, показывает явное различие между мужским и женским родами этого слова. Затем она повторяет синонимы, которые студенты предложили раньше, до выяснения других значений слова *adapté*.

Extract 2: Skunks

R: Now there's the *skunk*, my friends. What do *skunks* do? Skunks? How do we spell 'skunk' [*mouffette*]?

Студенты:< Каждый отвечает на свой лад>

R: Two F's . . . and two T's. Good. Does *professeur* take two F's and two S's?

Sts: No.

R: What does it take?

St: %One F.%
 StD: %Two S's.%
 R: Two S's and . . .?
 St: One F.
 R: One F. Gotta be careful. So, *skunks*, what do they do? Nancy?
 St: Well, there's a stream of perfume that doesn't smell very good
 R: We'll call that a . . .?
 Sts: . . . liquid.
 R: Liquid. A liquid . . .
 StD: . . . that stinks [*puant*].
 R: A stinking liquid, well, we can also call that, a liquid that doesn't have a
 good odour, how do we call that? A liquid that
 doesn't have a good odour? When it's a good odour?
 Sts: Odoreux?
 R: O . . . do . . .?
 Sts: Odorant?
 R: What?
 Sts: Odorant. [*`sweet-smelling'; `fragrant'*]
 R: Odorant. And if it's . . .
 Sts: Désodorant.
 R: What?
 Sts: Désodorant.
 R: Désodorant. [laughs]
 St: Désodorance?
 StD: Indodorance?
 R: In-, in-, that's not a bad idea! In- means *`not'*. Inodoran . . .?
 St: %ce.%
 R: % the word is: %, *malodorant*. [*`foul-smelling'*]
 St: Oh yeah.

Вначале Рашель снова сосредоточивает внимание студентов на содержании («что делают сунсы?»), хотя тут же переходит к форме («как пишется *mouffette*?»). В процессе выяснения Rachelle попутно обучает правильному написанию слова «профессор», так как знает, что учащиеся часто пишут его с двумя буквами «ф» вместо одной. Возвращаясь к теме защиты сунса, Рашель упоминает о струе пахучей жидкости (*un jet de parfum*), хотя не возражает и против трактовки одного из студентов: струя жидкой вони (*un liquide puant*). В поисках более приемлемого термина, чем «вонь», Рашель помогает студентам вспомнить слово «запах» (*odorant*), чтобы затем перейти к его антониму *malodorant*. Хотя именно Рашель предлагает окончательную форму, она из предложенных студентами приставок “dé-“ и “in-“ указывает на приставку “in”, имеющую отрицательное значение. Этот короткое обсуждение приставок, интегрированное в живую дискуссию о сунсе особенно интересно: в соответствии с проведенными исследованиями учителя в курсах погружения не стремятся акцентировать внимание студентов на структурных особенностях вокабуляра вне специальных уроков по грамматике (Allen et al., 1990), поэтому студенты курсов погружения недостаточно осведомлены в вопросах морфологии (Harley, 1992; Harley & King, 1989).

Следующий отрывок является записью беседы, предшествующей знакомству с текстом под названием '*La météorologie en folie*.' Вначале Рашель сосредоточена на форме и выясняет грамматический род слова *météorologie* и его правильное произношение и правописание (многие студенты опускают слог «го»). Затем она переходит к содержанию, давая определение метеорологии, и просит студентов назвать различные атмосферные явления. Она продолжает делать акцент на значении слов, задавая вопрос: «Чем занимается метеоролог?»

R: Now, what does a meteorologist do?

St: Um, it says what it's gonna be like . . .

R: It says? Who's it?

St: It explains . . .

R: Who's it? Tell me who it is.

St: It's persons . . .

R: Ah! It's a person! It's a person here.

StD: A person who . . . who says um . . . if it's gonna rain, if it's gonna be sunny, if . . .

StD: It's the /weatherman/ [in English].

R: Who says . . .?

St: Who says the weather.

R: Who says the weather?

StD: Who announces the weather.

R: Who announces! Who announces the weather. Does he only announce the weather that we're going to have today, now?

Sts: No.

R: What else does he announce?

St: Tomorrow, eh . . .

R: Tomorrow. So, he, also, he . . . tomorrow he . . .?

St: He warns/informs [*prévi*ent].

R: What?

St: Warns/informs [*prévi*ent]?

R: He warns/informs us. He forecasts [*prévoit*].

St: He warns that there will be . . .

R: He warns us. He forecasts in advance. He forecasts in advance.

St: There's another word too.

В этом отрывке видно, как Рашель подводит студентов к пониманию значения слова «метеоролог», одновременно понуждая их совершенствовать использование лексики. В описании того, чем занимается метеоролог, студенты проходят через последовательность слов от общеупотребительных до более специальных:

dire -> expliquer -> annoncer -> prévenir -> prévoir.

Последняя реплика отрывка интересна тем, что она привела к инициии-

нованной учеником длительной дискуссии о грамматических родах. После слов “There's another word too” студент употребил синоним слова *météorologiste* *météorologue*. Рашель немедленно спросила какого рода это слово, и студенты согласились, что обе формы должны обладать одним и тем же родом, мужским или женским без изменения окончания. Далее она спросила, знакомы ли им другие названия профессий, которые не меняют формы в зависимости от рода. После продолжительного мозгового штурма были предложены следующие слова: *vétérinaire*, *dentiste*, *secrétaire*, *concièrge*, *élève*, *thérapeute*, *linguiste*. Во время своих поисков студенты экспериментировали с различными фонетическими вариантами (*directeur-directrice*; *poète-poétesse*; *illustrateur-illustratrice*; *instituteur-institutrice*; *assistant-assistante*), а также парами слов, имеющими разное написание, но одинаковое произношение (*professeur/e*, *auteur/e*).

Предыдущее отступление свидетельствует о хорошем знании студентами понятия «грамматический род», и о создании им условий для проверки своих гипотез на значимом контексте. По контрасту с описанным спонтанным мозговым штурмом, более формальная попытка Рашель объяснить понятие «род» на уроке грамматики была менее успешной, как это будет видно из анализа следующего отрывка.

Extract 4: What's the Gender (Что такое род)?

R: [. . .] What I'd like to know is the gender. What's the gender of *avant-midi* and *apres-midi*?

St: There's gender . . .

R: What is the gender?

St: There's gender and there's number.

R: There's gender and there's number. I don't want the number. I want the gender. Yes, Myra?

St: Is <?> the gender?

R: The gender. What is that I want to know? What is it that I'm asking?

St: <?> it's the difference.

R: The difference. Do I want to know the difference? Eh? Did I ask for a synonym?

St: No.

R: No. I asked for the gender. Gender seems far away! What's the gender?

St: Gender . . . [inaudible; lots of noise].

R: No. What's the gender? What is gender, anyway? We'll begin with number first . . . What is number?

St: Number is . . .

R: How many numbers in French?

Sts: [Students responses vary from *neuf* to *cent*].

R: What?

St: Nine hundred?

R: No. Gender and number, you don't remember that?

Sts: No.

R: Aye-aye-aye. There are two genders and two numbers. Number, what does that mean to you? Yes.

St: Gender, I know. It's . . . it's . . . [noisy]

R: No. I didn't ask for verbs. I didn't ask for auxiliaries. What is gender? Number. What gender are you? What gender are you, Richard?

St: Euh . . .

R: What gender are you?

StD: Masculine?

R: Your gender is masculine. Is that right?

Sts: No. Yes.

R: Yes, of course. And what gender are you?

St: Feminine.

R: Good! [. . .] Now, number in French. What's number, Stéphanie? Gender is feminine or masculine. What's number in French?

It's . . .

St: It's like feminine or masculine?

R: It's like feminine or masculine? No, that's gender! Number is . . .

St: Singular or plural?

R: Bravo!

Sts: Yes.

R: Singular or plural. Oh la-la, you don't remember that? We're going to have to do some more, eh? So here I wanted to know

the gender. What's the gender of these two words? Do we say *une avant-midi* or *un avant-midi*?

В этом забавном обмене репликами видна растущая растерянность ряда студентов одновременно с ростом разочарования учителя. Хотя студенты демонстрировали во время утренних занятий хорошее понимание понятия «род», данный урок затемнил дело. Возникла путаница функционально друг с другом не связанных понятий «род и число», вероятно из-за совместного изложения на уроках. Вполне очевидна малая эффективность метаязыка, используемого Рашель на этом уроке, равно как и внеконтекстная природа урока. Глядя на богатство значимых контекстов в погружных предметно-интегрированных курсах второго языка, обнаруженных на предыдущих уроках Рашели, возникает вопрос о целесообразности внеконтекстных уроков грамматики для учащихся этого возраста.

Это наблюдение не следует рассматривать в качестве аргумента против явного акцента на языковых чертах. Однако приведенное наблюдение подтверждает возражение против внеконтекстного изучения грамматики, как это было отмечено Свейл и Кэрролл (Swain and Carroll, 1987). В их обстоятельном исследовании показано, что учителя в курсах погружения стремятся к изучению грамматики вне контекста, а это не способствует эффективному искоренению грамматических ошибок у студентов. Такие ученые как Лонг (Long, 1991, 1996) предположили, что более продуктивным подходом является сосредоточение на форме во время предметно-интегрированной коммуникации. Преимущественное изучение грамматических форм на занятиях с

предметным контентом, не препятствует планированию уроков с фокусом на языковых аспектах на уроках как по гуманитарным, так и по естественнонаучным и точным дисциплинам. Следующий раздел посвящен планированию изучения языковых явлений в предметно-ориентированном обучении языка.

ПРОАКТИВНЫЙ ПОДХОД

Хотя успех Рашели по изучению понятия «род» на специальных уроках грамматики был менее впечатляющим, чем изложение этого понятия в процессе более естественного общения (включая импровизированную часть урока с названиями профессий и их родовых отличий), непосредственное изучение особенностей второго языка определенно оправдано и даже необходимо. Исследования показали, что студенты курсов погружения не обращают внимания на многие особенности изучаемого языка из-за недостатка времени или природы академического дискурса.

Согласно Харли (Harley, 1993), практическая стратегия преподавания, играя главную роль в неявном изучении языка, не гарантирует усвоения языковых формально-функциональных связей. Харли предложил использовать проверенный аналитический метод для изучения таких связей второго языка, которые 1) неочевидным и неожиданным образом отличаются от соответствующих связей первого языка, 2) редко и нерегулярно встречаются во втором языке, 3) не несут заметной коммуникативной нагрузки. Имея в виду эти критерии, Харли предложил перечень следующих языковых черт, требующих аналитического подхода в курсах погружения при изучении французского языка:

различия между женским и мужским родом;

различия в употреблении *avoir* and *être*;

некоторые особенности использования глагольной системы, например, правила согласования времён, условные предложения и некоторые другие;

различия между *tu/vous*;

некоторые лексические черты (например, формы глаголов, не совпада-

ющие с таковыми в первом языке студента; лексическая деривация, то есть, использование продуктивных аффиксов).

Как уже отмечалось, проактивный подход это преподавание предметного контента с лингвистическим уклоном, которое обеспечивает как понимание предмета, так и усвоение специфических лингвистических особенностей. Такое сочетание применимо в преподавании как гуманитарных дисциплин с акцентом на тематических аспектах, так и других предметно-ориентированных дисциплин. Данный подход основан на двух сформулированных Харли и Свейном (Harley and Swain, 1984: 310) необходимых условиях погружения:

- 1) создание условий для того, чтобы студенты имели больше *возможностей наблюдать* формальные и семантические различия первого и второго языков;
- 2) создание условий для использования студентами этих форм в *содержательном общении*;

В серии из четырех экспериментальных исследований было подтверждено благотворное влияние такого подхода на развитие межязыковых навыков студентов, причём разных навыков в разной степени: грамматического вида (Harley, 1989); (Day & Shapson, 1991); (Lyster, 1994b); грамматического рода (Harley, 1994b, 1998), условного наклонения (Day & Shapson, 1991) и социостилистических вариантов (Lyster, 1994b). Исследования, проведенные в других условиях изучения языка, также подтверждают необходимость планирования языковых аспектов обучения (Spada & Lightbown, 1993; White, 1991; White et al., 1991, Spada, 1997).

ГРАММАТИЧЕСКИЙ ВИД

С целью исследования влияния планового преподавания на грамматическую компетентность студентов, изучающих французский язык методом погружения (6 класс, 11 – 12 лет) Харли (Harley, 1989) провёл экспериментальную проверку их навыков использования совершенного и несовершенного

го видов (*imparfait* and *passé composé*). Этот учебный фрагмент был разработан таким образом, чтобы обеспечить 1) восприятие и понимание функциональных различий между этими двумя глагольными формами; 2) вовлечение студентов в содержательное общение с применением изучаемых форм. Были предусмотрены следующие виды деятельности: чтение легенды, лингвистические игры, групповая работа для сочинения собственных историй, составление памятных альбомов. Материал вводился в шести экспериментальных группах в течение 8 недель, общее время – 12 часов.

Для сравнения экспериментальной и обычной групп было применено три вида тестирования: начальное, конечное (проведенное сразу после эксперимента) и отложенное. Сравнение осуществлялось по трём позициям: тест на заполнение пробелов, сочинение, и устная беседа. Конечное тестирование показало преимущество экспериментальной группы в заполнении пропусков и устной беседе и в отсутствии статистически значимой разницы в сочинении. Три месяца спустя, в ходе отложенной проверки, не было обнаружено никакой разницы ни по одной из позиций. Harley объясняет это тем, что, согласно опросу, учителя группы сравнения уделяли значительное время изучению *passé composé* и *imparfait*. Одновременно, учителя экспериментальной группы отметили недостаточное усвоение студентами формальных аспектов глагольных окончаний из-за смещения внимания на содержательную сторону обучения в ущерб аналитической. Это заставило Харли сделать вывод о необходимости увеличения количества часов, посвященных трудным аспектам французской грамматики для поддержания преимуществ экспериментальных групп.

СОСЛАГАТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ

Дей и Шапсон (Day and Shapson, 1991; см. также 1996) провели сравнительное изучение двух групп (экспериментальная и обычная) по 6 классов 7 ступени (учащиеся 12 – 13 лет). Исследование было посвящено проверке эффективности обучения в использовании сослагательного наклонения в пред-

ложенных обстоятельствах и вежливых просьбах. Тематический контент предусматривал моделирование (гипотетическое) обитаемой космической станции, что позволило связать формальный и содержательный аспекты обучения. Основные особенности экспериментального подхода перечислены ниже:

- 1) стимулирование максимального использования сослагательного наклонения в естественных ситуациях;
- 2) создание формальных, структурированных ситуаций с использованием лингвистических игр и упражнений, вынуждающих использование сослагательного наклонения;
- 3) групповая оценка и самооценка, ведущая к осознанному применению языка.

Общее время преподавания данного фрагмента исследования составило 17,4 часа на протяжении 6 недель. В этот период были проведены следующие групповые виды работы: проектирование обитаемой космической станции, презентация устной защиты проекта, подготовка письменного варианта проекта, подготовка газетной статьи, описывающей жизнь космических первопроходцев.

По результатам немедленной конечной проверки экспериментальная группа показала преимущество в выполнении теста на заполнение пропусков и письменном сочинении и отсутствие такового в устной беседе. Отложенная проверка, спустя 11 недель, не изменила это соотношение. Был отмечен прогресс экспериментальной группы в устной беседе, но это было компенсировано достижениями в этом разделе одного сильного класса из группы сравнения. По результатам тестирования авторы сделали вывод, что преподаватели группы сравнения использовали подход, подобный тому, который был использован примененному в экспериментальной группе, а именно, изучение грамматики путем сочетания формального и функционального подходов с акцентом на устном и письменном видах деятельности. Дей и Шапсон сделали заключение, что результаты эксперимента подтверждают необходимость

использования описанного ими вида обучения и материалов.

СОЦИОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ

Lyster (1994b) провел эксперимент в классе 8 ступени (13 – 14 лет) по изучению эффективности усвоения социостилистических навыков студентами, обучаемыми методом погружения: а именно, способность распознавать и применять языковой вариант, предопределяемый контекстом. Учебный план был рассчитан на 12^{-ти} часовый курс на протяжении пяти недель и включал следующие виды деятельности:

- 1) наглядное сравнение применения различных речевых форм в формальных и неформальных контекстах для выяснения функций языка в них;
- 2) ролевые игры, развивающие коммуникативные навыки в ситуациях, требующих социостилистического различия (указание направления или дороги, предложение выполнить какое-то действие, принятие/отказ приглашения);
- 3) структурные упражнения на спряжение глаголов с местоимениями *tu* или *vous*;
- 4) языковые навыки, необходимые для написания приглашений и писем в формальном и неформальном регистре;
- 5) чтение, сфокусированное на применении *tu* или *vous* в диалогах, взятых из романа для тинэйджеров или о тинейджерах и разъясняющих отличия французского языка во Франции и в Квебеке;
- 6) совместная учебная деятельность, помогающая студентам, с одной стороны, усвоить различия между формальным и неформальным применением французского языка в различных контекстах, а также различие между устным и письменным французским в этих же контекстах, а, с другой стороны, использовать эти стилистические различия в проектах, выполняемых группами студентов.

Сравнение трех экспериментальных и двух базовых классов по трем

позициям показало, что социостилистическое обучение положительно влияет

- 1) на изучение специфических особенностей применения *vous* в формальных контекстах (письменных и устных);
- 2) на использование формул вежливости в деловых письмах;
- 3) на совершенствование социостилистической компетенции, продемонстрированной при выполнении тестов множественного выбора.

На основе описанных наблюдений были сформулированы рекомендации о необходимости дальнейшего изучения предметно- интегрированных курсов погружения, акцентирующих аналитический аспект, поскольку именно в этом варианте обучения обнаруживается идеальная интеграция аналитических и практических стратегий.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ РОД

Харли (Harley, 1994b, 1998) изучил преподавание грамматического рода в шести группах 2го класса (7 - 8 лет) курса погружения во французский язык. От предыдущих данное исследование отличалось возрастом учащихся. Обычно предполагается, что аналитический метод больше подходит более взрослому контингенту, Харли же выбрал 2ой класс, основываясь на известной детской способности быстро осваивать фонологические черты языка, а также на том факте, что грамматический род во многом подчиняется морфо-фонологическим правилам. Предполагалось уделять обучению грамматического рода 20 минут в день на протяжении пяти недель. Во время курса учащиеся вели два иллюстрированных словаря – один для слов мужского рода, другой для слов женского рода; определяли грамматический род всех предметов в классе; играли в лингвистические игры, подходящие для их возраста:

- 1) найти в классе предмет, начинающийся на определенную букву и назвать его род;

- 2) в зависимости от рода существительного, названного учителем ученики должны выполнять контрастные действия - коснуться пальцев ноги (мужской род) или головы (женский род);

- 3) называть предметы из предложенной последовательности, упо-

требляя правильный род;

- 4) сортировать картинки по признаку рода;
- 5) каждый учащийся по очереди добавляет какую-то вещь в список для упаковки в чемодан – вещи могут быть все женского рода, все мужского рода или все с определённым окончанием.

Исследование показало, что по сравнению с обычными классами, учащиеся экспериментальных классов лучше научились определять род знаковых слов, но были не способны применять морфофонологические правила к незнакомым словам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Свейн (Swain, 1988) выделил, по крайней мере, три проблемы, возникающие при одновременном изучении языка и неязыкового предмета. Во-первых, во время предметного преподавания студенты способны воспринимать информацию и без обязательного анализа языковых форм и функций. Во-вторых, часто комментарии преподавателей по поводу использования студентами второго языка носят случайный и непоследовательный характер. В-третьих, язык преподавания неязыковой дисциплины может быть функционально ограничен, то есть, используется неполный диапазон лингвистических форм, либо используется полный диапазон, но нечасто. Согласно этому, как следует из названия статьи автора, Swain рекомендует модернизировать и дополнить контентное обучение с целью оптимизации преподавания второго языка. Статья завершается двумя примерами из курсов погружения, адаптированными для нужд студентов, изучающих второй язык и которые основываются на двух разных подходах. В первом методика предметного обучения модифицирована таким образом, что предполагает сильный акцент на языковом аспекте обучения; во втором языковая программа используется в качестве дополнения к программе неязыковой дисциплины.

В этой главе показано, что учителя могут опираться на оба эти подхода: один подразумевает изучение языка на фоне содержательных дисциплин,

а другой, наоборот, изучение содержательного контента на фоне языкового обучения. Наблюдения Листера (Lyster, 1998a, b) показали, что иногда эти два подхода невозможно различить, по крайней мере, в начальных классах, где учителя принимают концепцию «полного языка», интегрирующую языковые и предметные навыки. В действительности границы между языковым и предметным обучением в наблюдаемых классах были настолько размыты, что исследователям часто приходилось выяснять, какой программы придерживается учитель, языковой или предметной.

Недавно Свейн (Swain, 1996) следующим образом суммировала причины, по которым необходимо уделять больше внимания языку в курсах погружения: «должна быть создана ситуация, позволяющая студентам слышать язык обучения и читать на нем, обеспечивающая возможность повышать уровень владения целевым языком путем обратной связи в отношении точности, связности и уместности его использования» (с. 544).

В этой главе исследовались два направления в педагогике погружения – обеспечение обратной связи и создание необходимых ситуаций. Они рассматривались в терминах аналитико-практического подхода к изучению второго языка (Stern (1990, 1992)), с целью обобщения и применения накопленного опыта к другим образовательным программам, в частности к мультилингвизму. Это позволит учителям комбинировать в разных пропорциях аналитические и практические стратегии для достижения оптимальных условий обучения.

Что касается проактивного подхода, то в этой главе было показано, что учебный план, нацеленный на языковой аспект (напр. чтение сказок) или на содержание (проектирование космической станции), может содействовать усвоению языковых особенностей в разной степени. Такие языковые явления как вид, наклонение, род, социостилистические черты изучаемого языка, должны быть предметом специального анализа (см. Harley, 1993) . Без явного планирования учебного процесса погружения эти особенности могут пройти незамеченными. Проактивный подход делает эти особенности при обучении

более заметными и обеспечивает их усвоение в условиях хотя и придуманных, но соответствующих реальным ситуациям. В приведенных выше исследованиях мы видели примеры изучения языковых особенностей на материале различных жанров (сказки, научные доклады, газетные статьи, деловые и личные письма, приглашения, памятные альбомы, романы, ролевые игры, самодельные словари). Их освоению помогало использование различных видов учебной деятельности и языковых игр и упражнений, которые способствовали развитию понимания языковых форм целевого языка. Учителя, однако, должны принять во внимание тот факт, что не все языковые особенности требуют такого внимания, поскольку основной объем лингвистического материала изучается практически в условиях активного общения. Поэтому, основной целью преподавания является создание условий для тесного взаимодействия учащихся в условиях содержательного общения на языковые или специальные темы.

Реактивный подход опирается на корректирующую технику обратной связи в ее четырех вариантах: объяснение, металингвистическая подсказка, просьба пояснить, повторение ошибки, использование которых обеспечивает самоконтроль и контроль со стороны соучеников студента. Учитель во время обсуждения неязыковой темы привлекают внимание учеников к определенным языковым категориям, таким как синонимы, антонимы, слова с одинаковыми структурными свойствами, правильное написание и произношение. Такой подход укрепляет у студентов привычку полагаться на собственные лингвистические ресурсы и на самообразование.

Библиографические ссылки

1. Allen, P., Swain, M., Harley, B. and Cummins, J. (1990) Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins and M. Swain (eds) *The Development of Bilingual Proficiency* (pp. 57-81). Cambridge: Cambridge University Press.
2. Day, E. and Shapson, S. (1991) Integrating formal and functional approaches to

- language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning* 41, 25-58.
3. Day, E. and Shapson, S. (1996) *Studies in Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
 4. Doughty, C. and Williams, J. (1998) Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty and J. Williams (eds) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
 5. Genesee, F. (1987) *Learning Through Two Languages*. Rowley, MA: Newbury House.
 6. Genesee, F. (1991) Second language learning in school settings: Lessons from immersion. In A.G. Reynolds (ed.) *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning* (pp. 183-202). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
 7. Harley, B. (1989) Functional grammar in French immersion: a classroom experiment. *Applied Linguistics* 10, 331-59.
 8. Harley, B. (1992) Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies* 2, 159- 83.
 9. Harley, B. (1993) Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 245- 60.
 10. Harley, B. (1994a) Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA Review* 11, 57-68.
 11. Harley, B. (1994b) A focus on grammatical gender in the primary immersion classroom. Paper presented at the Second Language Research Forum, Montreal, October 9.
 12. Harley, B. (1998) The role of form-focused tasks in promoting the second language acquisition of children in Grade 2. In C. Doughty and J. Williams (eds) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 156-74). Cambridge: Cambridge University Press.
 - Harley, B. and King, M. (1989) Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 415-39.
 13. Harley, B. and Swain, M. (1984) The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Criper and A. Howatt (eds) *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
 14. Harley, B., Allen, P., Cummins, J. and Swain, M. (1987) *Development of Bilingual Proficiency. Final report. Volume II: Classroom Treatment*. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
 15. Harley, B., Allen, P., Cummins, J. and Swain, M. (eds) (1990) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
 16. Hullen, J. and Lentz, F. (1991) Pour une rentabilisation des pratiques pédagogiques en immersion. *Etudes de Linguistique Appliquée* 82, 63-76.
 17. Kowal, M. and Swain, M. (1994) Using collaborative language production tasks to promote students' awareness. *Language Awareness* 3, 73-93.
 18. Kowal, M. and Swain, M. (1997) From semantic to syntactic processing: How

- can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom? In K. Johnson and M. Swain (eds) *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 284- 309). Cambridge: Cambridge University Press.
19. Lambert, W. and Tucker, R. (1972) *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
 20. Lightbown, P. and Spada, N. (1990) Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429-48.
 21. Long, M. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg and C. Kramsch (eds) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins.
 22. Long, M. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie and T.K. Bhatia (eds), *Handbook of Language Acquisition*. Vol. 2: *Second Language Acquisition* (pp. 413-68). New York: Academic Press.
 23. Lyster, R. (1994a) La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review* 50, 447-65.
 24. Lyster, R. (1994b) The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15, 263-87.
 25. Lyster, R. (1995) Negotiation of form in communicatively oriented classrooms. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics (AAAL) Conference, Long Beach, CA, 26 March.
 26. Lyster, R. (1998a) Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 51-81.
 27. Lyster, R. (1998b) Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48, 183-218.
 28. Lyster, R. and Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
 29. Met, M. (1994) Teaching content through a second language. In F. Genesee (ed.) *Educating Second Language Children* (pp. 159-82). Cambridge: Cambridge University Press.
 30. Netten, J. (1991) Towards a more language oriented second language classroom. In L. Malavř and G. Duquette (eds) *Language, Culture and Cognition* (pp. 284-304). Clevedon: Multilingual Matters.
 31. Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. and Morgenthaler, L. (1989) Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 63-90.
 32. Rebuffot, J. and Lyster, R. (1996) L'immersion au Canada: contextes, effets et pédagogie. In J. Erfurt (ed.) *De la Polyphonie a la Symphonie. Methodes, Thřories et Faits de la Recherche Pluridisciplinaire sur le Franřais au Canada*

- (pp. 277-94). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH.
33. Schegloff, E., Jefferson, G. and Sacks, H. (1977) The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 361-82.
 34. Snow, M. (1987) *Immersion Teacher Handbook*. Los Angeles: UCLA.
 35. Snow, M., Met, M. and Genesee, F. (1989) A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly* 23, 201-17.
 36. Spada, N. (1997) Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching* 29, 1-15.
 37. Spada, N. and Lightbown, P. (1993) Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 205-24.
 38. Stern, H.H. (1990) Analysis and experience as variables in second language pedagogy. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins and M. Swain (eds) *The Development of Bilingual Proficiency* (pp. 93-109). Cambridge: Cambridge University Press.
 39. Stern, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Edited by P. Allen and B. Harley. Oxford: Oxford University Press.
 40. Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds) *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-53). Rowley, MA: Newbury House.
 41. Swain, M. (1988) Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal* 6, 68-83.
 42. Swain, M. (1993) The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review* 50, 158-64.
 43. Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-44). Oxford: Oxford University Press.
 44. Swain, M. (1996) Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *The Canadian Modern Language Review* 52, 529-48.
 45. Swain, M. and Carroll, S. (1987) The immersion observation study. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins and M. Swain (eds) *Development of Bilingual Proficiency. Final Report. Volume II: Classroom Treatment*. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.

ВАРІАЦІЯ В МЕЖАХ ОДНІЄЇ МОВИ

Джон Едвардс

Вище було окреслено, як відбувається перемикання та змішування між різними мовами у білінгвів. На такому ж підґрунті можна було стверджувати, що ми всі є бідіалектними, мультиакцентними і маємо в розпорядженні низку розмовних *стилів*. Так само як білінгвізм різниться від надзвичайно кульгавого до дуже майстерного, так само можуть варіюватися і бідіалектизм та мультиакцентизм. З одного боку, ми знаходимо тих, хто знає декілька слів іншим діалектом або може лише карикатурно імітувати нерідний акцент (розповсюджені жарти про англійця – ірландця – шотландця). З іншого – ми знаходимо індивідуумів, які можуть перейняти національний колорит, і тут вдалим прикладом є актори.

Розповсюджена лінгвістична зміна, що з'являється в межах однієї мовної одиниці, зазвичай спрямована на одного слухача. У класичному дослідженні цього питання Вайнрайх заявив, що будь-яке «відхилення від норм будь-якої мови» може називатися *інтерференцією*.

Видається очевидним, що не кожен перехід з однієї мови на іншу відбувається через небажане вторгнення, що й означає *інтерференцію*; мовці можуть переключатися з метою акцентування, коли вони відчують, що *tot juste* є в одній з їх мов або через їх сприйняття мовної ситуації, змін у змісті, лінгвістичних навичок їх співрозмовника, ступеня близькості тощо. Через це деякі автори обрали більш нейтральний термін *трансференція*, який означає наявність більшого ступеня волі. Виокремлюється низка можливостей, які можна побачити в наступних прикладах:

(1) The proceedings went smoothly, ba? («Слухання пройшли добре?») – (тагальська мова); (2) This morning I hantar my baby tu dekat babysitter tu lah («Цього ранку я відвів дитину до няньки») – (малайська – англійська); (3) De pompier militaire van de staat...loop partout me ne vitesse zoo rapide as de chemin de fer («Пожежна машина всюди їздить зі швидкістю потяга») – (французька

– голландська); (4) Sano että tulla tänne että I'm very sick («Скажи їм, щоб прийшли, бо я дуже хворий») – (фінська – англійська); (5) Sometimes I'll start a sentence in English y terminó en español – («Іноді я починаю англійською, а закінчую іспанською»).

Ці приклади перемикання кодів (дехто називає це змішуванням кодів; ці та інші терміни потребують узгодженого визначення) демонструють різні типи змін. Приклад (1) ілюструє «тег-перемикання», де елемент однієї мови (часто питальний або окличний) приєднується до висловлювання з іншої мови. Типовим прикладом є випадки, коли мовці німецької та французької мов, для яких закінчення фраз *nicht wahr* і *n'est-ce pas* є загальноновживаними, кажуть англійською що-небудь на кшталт **She's a nice person, isn't it?* Це є яскравим прикладом інтерференції. Приклади (2) і (3) ілюструють змішування в межах однієї фрази; (3) є особливо цікавим. Чи це головним чином лексична інтерференція, оскільки основна структура є голландською, чи це треба вважати повторним перемиканням? Нарешті, приклади (4) і (5) ілюструють міжфразове перемикання/змішування, де зміна відбувається на межі фрази або речення.

Значний обсяг дослідницької уваги було приділено вивченню лінгвістичних чинників, які можуть спричиняти різні види зміни кодів, обмежень, через які виникнення одних форм є більш вірогідним, ніж інших тощо. Очевидно, що це переважно стосується граматики та синтаксису кожної з мов, які використовуються. Різні *види* мовного переносу можна легко зрозуміти. Наприклад, якщо французький мовець з Брюсселю говорить голландське *vogelpik* для гри в дартс замість стандартного французького *fléchettes*, це є прикладом лексичного переносу. Далі *vogelpik* в цьому контексті є *запозиченням*, оскільки воно є «вторгненням», що регулярно використовується в незмінній формі. Однак, воно може отримати французьку вимову, що вказує на інший вид «зміни», спробу привнести іноземний елемент у рідну мову (іншим прикладом є французька адаптація англійського *pullover*, який вимовляється як «*poolovaire*»). Іноді запозичення отримують широкий вжиток

і стають сталими міжмовними запозиченнями. Нижче наведено деякі «англійські» слова, які демонструють східний вплив:

ALCOHOL – АЛКОГОЛЬ (арабська Al-koh'l): подрібнена сурма, потім будь-яка квінтесенція (наприклад, «алкоголь вина» через дистиляцію), потім просто інгредієнт, що викликає сп'яніння.

ALGEBRA – АЛГЕБРА (арабська Al-jabr): з'єднання розірваних частин, спочатку в англійській мові мало значення зіставлення кісток.

ASSASSIN – ВБИВЦЯ (hash-shashin): ті, що їдять гашиш, секта, яка вбивала під впливом гашишу.

BUCKRAM – БОРТІВКА: спочатку означало високоякісну тканину з Бухари, пізніше – грубу тканину.

EUNUCH – ЄВНУХ (грецька eunoukhos): «охорона ліжка».

GAZETTE – БЮЛЕТЕНЬ (італійська gazeta або gazzetta): ім'я маленької венеціанської мідної монети.

ONYX – ОНІКС (грецька onyx): «кіготь, ніготь» (рожевий, з білими смужками).

PUNCH – ПУНШ (мова хінді panch, санскрит panchan): «п'ять» (тобто, п'ять основних інгредієнтів: вино/спирт, вода/молоко, цукор, лимон і спеції).

TABBY – МУАР: від Al-'at-tabiya, передмістя Багдаду, назване на честь Принца Аттаба, де було зроблено тканину, відому як attabi; вона була зазвичай смугастою. Пізніше використовувалося у контексті щодо котів.

Сучасний приклад слів, які починають входити до іншомовного словника, можна знайти в англійській мові Квебека, де мовець сьогодні може сказати щось на кшталт: I took the autoroute to the dépanneur [convenience store], stopped at the caisse populaire [credit union]...crossed [met] the representative of my syndicate [union], who has been seized with [informed of] my dossier.

42. Цікаво відзначити, що не всі мови можуть однаково легко адаптувати запозичені елементи. Граматичні обмеження можуть бути такими – скажімо, між двома мовами, занадто віддаленими одна від одної типологічно – що оточення є рідшими, ніж у близькоспоріднених мовах. Інакше кажучи, запо-

зичення з мови А можуть не так легко входити до мови В, як до мови С. Це може мати важливі наслідки для В і С, якщо, наприклад, мова А є мовою «розвиненого» суспільства, а вони – ні.

Іншим різновидом лексичного переносу є *переклад запозичення*: наприклад, засвоєння англійського терміну хмарочос – *skyscraper* голландською мовою (як *wolkenkrabber*), німецькою мовою (*wolkenkratzer*), французькою мовою (*gratte-ciel*) та іспанською мовою (*rascacielos*). Такі слова називаються *кальки* (буквально, «копії»). Морфологічний перенос має місце, коли слово з мови А повніше передається мовою В: голландський *kluts* (шматок) стає у брюссельській французькій мові *une clouche*, а *heilbot* (палтус) стає *un elbot*. Синтаксичні переноси можна зустріти в таких прикладах: *Tu prends ton plus haut chiffre* («Ти береш свою найвищу цифру») – коли це промовляє голландський мовець, який прикметники ставить перед іменниками за прикладом голландської мови (*Je neemt je hoogste cijfer*), що не є показовим для французької. Фонологічний перенос є розповсюдженим, що зрозуміло, і також це найважча область для утримання від інтерференції (згадаймо дорослих мовців, що вільно володіють мовою, але їх видає жахливий акцент). Так само, просодичного переносу – тонка різниця у наголосі та інтонації між мовами, коли домінуюча мова впливає на іншу – також важко уникнути. У стандартній французькій мові відповідний наголос був би *il faut pas dire ça!* («Не можна так казати!»), але у брюссельській французькій мові наголос робиться на слові *dire*, за прикладом голландського *Ge moogt dat niet zeggen*.

Цей короткий нарис про інтерференцію та перемикування кодів торкається лише поверхневого шару, проте не було висвітлено аспекти трансференції і, що важливо, зміни в межах свідомого наміру. Тобто, білінгвальні мовці можуть обрати *vogelpik*, і їх вибір може зумовлюватися нелінгвістичними, соціальними чинниками; синтаксична та фонологічна інтерференція, з іншого боку, знаходиться під меншим впливом таких факторів, тому необхідно більше зусиль, щоб її позбутися. Загалом, інтерференційні явища можна розглядати як ті, що визначаються внутрішніми чинниками, а перемикування ко-

дів, як таке, що знаходиться більше під впливом екстралінгвістичних обмежень; проте це тільки узагальнення, які можна побачити лише на декількох прикладах, поданих тут.

Не важливо, як саме ми розділимо цю тему – не залежно від того, які етикетки ми вішаємо: інтерференція, перемикання кодів, змішування, трансференція, тощо – зрозуміло, що у всіх цих випадках щось «запозичується» з іншої мови. У подальшому, рівень, до якого запозичений елемент є інтегрованим (чи може бути інтегрованим) до іншого коду може представляти значний інтерес для дослідження групових контактів, щодо лінгвістичного престижу, із сприйнятої або фактичної легкості, з якою різні мови справляються з цими проблемами тощо. Запозичення можуть бути на «певний час» або являти собою більш усталену практику, але друге витікає з першого і відображає значну та розповсюджену потребу. Для цих усталених запозичень було запропоновано подальший підрозділ; деякі – є дійсно необхідними словами, що заповнюють лексичні пробіли в іншій мові, але деякі – «необґрунтовані», оскільки вже існують еквіваленти. У такому випадку, навіщо позичати? Найчастіше мотивацією є отриманий статус і престиж. Поширеним прикладом є використання іноземних слів або фраз. Сказати, що щось є *sine qua non* або *mutatis mutandis*, може стати *la crème de la crème* (*sensu bono*, звичайно) для репрезентації *Zeitgeist*, можливо, щоб досягти *Ultima Thule*, *poco a poco*, престижу – проте, це може бути перебір, *non è vero*? Чотири сотні років тому дю Беллей (du Bellay) також застерігав:

Серед інших речей, нехай наш поет намагається не використовувати латинські та грецькі власні імена, річ настільки ж абсурдну, ніби ти додаєш шматок зеленого оксамиту до сукні з червоного оксамиту. Чи не було б абсурдним використовувати у працях латиною власне ім'я чоловіка або іншу річ французькою на кшталт *Jan currit*, *Loyre fluit*, та інші подібні слова? Використовуйте тоді такі власні імена, з якої б мови вони не були, у власній вуглярній мові... скажіть французькою *Hercule*, *Thésée*, *Achille*, *Ulysse*, *Virgile*, *Cicéron*, *Norace*. При цьому ви повинні звертатися до розуму, оскільки є бага-

то таких імен, які не можуть бути засвоєні французькою мовою... Я відсилаю вас до судження вашого вуха. Відносно всього іншого, використовуйте слова чисто французькі, не занадто загальні, не ті, що занадто рідко зустрічаються.

На іншому етапі спостерігається зростання модного статусу англійської мови, яка набуває популярності у всьому світі, навіть серед тих, хто нею не володіє. Повіdomляють, наприклад, що магазини, які виникають у країнах, що з'являються в східній Європі, часто легше продають свою продукцію (якщо у них є що продавати), якщо їх назва англійською мовою. Ні від продавця, ні від покупця не вимагається знання англійської мови; важливо розпізнавання мови. Англійська мова – це також міжнародна мова, мова попмузики та культури (феномен кока-колоніалізму). Як нещодавно відзначив польський співак Міхаель Лужинський (Michael Luszynski), фраза на кшталт *Slyszę warkot pociągu nadjedzie na torze* не має того ж шарму як «*I hear the train acoming, it's rolling down the line*» навіть для польських мовців, які зовсім не володіють англійською. У Німеччині підлітки носять *die Jeans*, в Москві ви можете відвідати *dzhazz-saission*, в багатьох країнах говорять *baj-baj*, і навіть у французькій мові неохоче визнають *le drugstore* та *le weekend*. В Японії англійська мова має значний соціальний вплив, який, знову, не підкріплюється ні знанням, ні правилами. Томатний сік може продаватись як «червоний мікс для активних містян», девіз кав'ярні – «запах світу в чашці, повній», безалкогольний напій має назву «Піт Rosari», і можна отримати пораду щодо того «як сексуватися».

Найбільш часто в Японії зустрічаються англійські слова у скороченій формі (наприклад, *hamu tosuto* замість «смажений тост з шинкою», *apaato* – «квартира», і багато інших).

У роботі під назвою «Претензійна дикція» Оруелл розкритикував використання багаточисленних іноземних слів і світоглядних виразів на кшталт *Weltanschauung*, *status quo*, *ancien régime*, тощо, які, на його думку, використовують, щоб «надати атмосфери культури та елегантності». Деякі аббревіату-

ри: e.g. i.e., etc., а також декілька інших термінів Оруелл вважав потрібними. Проте, він відзначав, що «якщо нам дійсно потрібно слово *café*, воно повинно або писатися "caffay", або вимовлятися "caufe"». Він стверджував, що «погані автори, й особливо наукові, політичні та соціологічні автори майже завжди керуються думкою, що латинські або грецькі слова є величнішими, аніж саксонські»; отже, він також вважав непотрібними такі терміни, як *ameliorate*, *deracinated* and *clandestine*. Нехтування абсолютно хорошими англійськими словами, на його думку, призводило до «неохайності та невизначеності». Нарешті, Оруелл критикував фрази на кшталт *a not unjust final assumption*, які, як він стверджував, необхідно прибрати з обігу, кепкуючи з них: «Можна вилікуватись від not un- утворення, запам'ятовуючи таке речення: *A not unblack dog was chasing a not unsmall rabbit across a not ungreen field*». Звичайно, тут багато що має сенс, але, як і в інших випадках, пристрасть Оруелла до узагальнення нівелюють деякі корисні елементи разом з багатьма невдалими.

Я б не бажав втрачати *clandestine*, наприклад, і фрази на кшталт *ancien régime* мають асоціації, які б доречно було зберегти та не так легко замінити.

Іноді запозичення використовуються, за терміном Вайнрайха, з «какофемістичними» цілями. Цитуючи дослідження, датоване 1930-ми рр., він стверджував, що: мова французької Швейцарії не має жодних морально позитивних слів німецького походження, але нараховує на диво багато німецьких слів для номінування погано вдягнених жінок, або жінок з поганою репутацією, а також зі значенням грубості, непристойності, лінощів, ледарства та жадібності, що є цілком у дусі загальноприйнятого глузування, з яким французькі швейцарці ставляться до німецьких швейцарців, їх культурі, і найголовніше, їх мові, оскільки вони глибоко переконані в її низькому положенні.

Запозичення такого типу доволі часто супроводжуються бажанням створити комічний ефект, і вони, так само як і їх одномовний аналог – зміна акценту, наприклад, в межах одного жарту – є зрозумілим та поширеним інструментом, доступним фактично усім мовцям.

З цього можна зробити цікавий висновок, що ставлення до перемикан-

ня кодів є часто негативним, особливо з боку монолінгвів, які іноді вважають це тарабарщиною.

Часто зустрічаються терміни на кшталт *Tex-Mex*, *Franglais*, *Japlish* (і багато інших), принижуючого значення.

Білінгви також зазвичай розглядають таку поведінку як «нескромну», «нечисту», «ледачу», навіть «небезпечну», але причини, які вони називають на користь такої практики – знаходження слова до теми, слова з нюансом значення, якого немає в іншій мові, допомога слухачеві, підсилення близькості тощо – мають сенс. Якщо у вас є дві мови на вибір, чому б не отримати максимум з цієї щасливої обставини? Химери нечистоти та лінії зникають, коли ми усвідомлюємо, що дуже часто перемикання кодів включає в себе *повторення* – для наголосу, для близькості – однієї й тої ж ідеї обома мовами. Тоді ми зустрічаємо мовців, чиї подвійні тятиви дозволяють їм не лише змінювати стилі, що є доступним для монолінгвів, але й повністю змінювати мови. Складно заперечувати, що це є цінним доповненням.

Для монолінгвальних мовців найбільш доступна варіація на рівні *стилю*. У соціолінгвістичному контексті цей термін означає мовні варіації, які відображають сприйняття соціального контексту індивідумом та того, що є або не є «доречним». Найбільш поширеним впливом і продуктом є рівень формальності. Відчувається значна різниця, наприклад, між твердженнями: *I am extremely fatigued*, *I'm very tired* та *I'm bloody knackered*, проте один мовець легко зможе висловити їх усі в різних ситуаціях. Цей тип варіації настільки не потребує зусиль, що ми зазвичай вдаємося до нього, не звертаючи на це уваги, і нормальні члени мовної спільноти весь час пристосовуються. Фактично більшість настільки вдало це роблять, що ми звертаємо увагу на варіацію лише тоді, коли вона нам видається «дивною». Лікар, який подивиться крізь окуляри і скаже: «Ну, ось ти і дострибався, друже», – здаватиметься легковажним і бездушним; а механік, який повідомить: «На жаль, я змушений довести до Вашого відома, що Ваш транспортний засіб наразі знаходиться у напрочуд непрезентабельному стані», – викликає подив та сміх.

Звичайно, деякі люди здаються більш «моностилістичними», ніж інші, не готовими або не здатними змінювати мовлення залежно від ситуації, або ж вони можуть не відчувати власної ригідності. Негнучкість сама по собі справляє враження; можливо, цим пояснюється чарівність діалогу між викладачем та Т.Е. Лоуренсом (Т.Е. Lawrence), про який згадував Роберт Грейвс (Robert Graves) у власній автобіографії:

Професор Еджворт з Усіх Святих унікав розмовної англійської мови, наполегливо обираючи слова і фрази, які можна зустріти лише у книгах. Одного вечора Лоуренс повернувся з поїздки до Лондона, Еджворт зустрів його біля виходу. «Чи сьогодні було дуже туманно у Великому місті?» – «Частково туманно, але в цілому не конденсовано», – серйозно відповів Лоуренс.

З іншого боку, відповідь Гледстоуна п'яному крикунові можна віднести до «незрозумілої» категорії:

Чи можу я попросити джентльмена, який неодноразово переривав мої спостереження своїми вигуками, виявити до мене той рівень люб'язності, який, якби я був на його місці, а він на моєму, я б рішучим чином виявив до нього.

Відомо, що чоловік «протверезів від потрясіння» завдяки красномовству Гледстоуна – не залишається сумнівів, що решта аудиторії так само була приголомшена.

Надзвичайно легкий для читання приклад стилістичної варіації наведено в невеликій книзі Мартіна Джуса (Martin Joos) «П'ять годинників», назва якої зумовлена представленими в ній п'ятьма яскравими стилями англійського мовлення. – *холодного, формального, консультативного, повсякденного та особистого*. Хоч і не всі погоджуються з тим, що класифікація Джуса є найточнішою або має універсальний характер (до того ж, в неточній науці кожного разу, як хто-небудь говорить нам, що точно є п'ять того, або сім цього, або одинадцять іншого, нам слід бути обережними), вона залишається корисною та провокативною.

Починає Джус з обговорення *консультативного* стилю, оскільки «чи-

тачі найкраще розуміють його». Його визначальними характеристиками є наведення необхідного довідкового матеріалу, без якого слухач не може зрозуміти повідомлення, а також участь слухача в бесіді. З друзями та особами з «найближчого кола», за висловом соціального психолога, ми зазвичай перемикаємось на *повсякденний* стиль; тут ми можемо обійтися без контекстуальної основи та участі слухача. У рамках цього формату ми зустрічаємо приклади сленгу й еліпсису. Не рідким є непорозуміння в консультативному та повсякденному мовленні, адже ми іноді помиляємося в оцінці рівня нашої інформації, якою фактично володіє співрозмовник; іноді ми говоримо вже відомі йому речі (або непотрібні для нагальної мети: «Минулого четверга я ходив до лікаря... Зачекай, можливо, це була середа... Ні, в середу я був у тіточки Хільди, тому це напевно був четвер... Та ні, тіточки не було вдома, коли я приїхав на нашу традиційну зустріч минулого тижня, тому, думаю, справді я ходив до доктора Фелла в середу»), а іноді ми нехтуємо інформацією, яка не є загальною. Якщо хто-небудь багато розповідає про тіточку Хільду та її сім'ю, помилково вважаючи, що ми знаємо, хто це, – цілком очевидно, що потрібно було трохи більше базової інформації.

Інформація є важливою і для консультативного, і для повсякденного стилю (навіть якщо її не треба докладно пояснювати). Проте в *особистому* стилі інформація та її обмін стають набагато менш стрижневими; насправді, «особисте висловлювання категорично уникає надання адресатові інформації ззовні мовця». Якщо хто-небудь просто скаже *холодно* або *готовий*, значення може бути напрочуд чітким для близького. Джуас також відносить сюди використання жаргону – коду для сталого кола осіб зі спільними інтересами, але не сленгу, який він вважає «ефемерним» і тому скоріше повсякденним, ніж особистим. Звичайно, у багатьох професійних груп є свій власний жаргон, але прикладом надзвичайно обмеженої й особистісної форми можуть вважатися ті спеціальні «сімейні» слова, які відомі й використовуються тільки вдома.

Щоб рухатися в іншому напрямі – від консультативного до *формально-*

го стилю, необхідно видалити участь слухача. Можливо, група стала надто численною – Джус вважає, що консультація для більш ніж півдесятка чоловік є складною, – або слухач може бути незнайомим. Формальний стиль застосовується для передачі інформації, і це «його домінуюча риса, те, що є невід'ємним у консультації, випадковим у повсякденній розмові, відсутнім у приватній розмові». Передача інформації вимагає завчасного планування та відзначається відстороненістю та цілісністю. Більшість університетських лекцій викладається у формальному стилі, також він зустрічається у «вишуканих незнайомців». П'ятий «годинник» – *холодний* стиль – використовується для декламації і, здебільшого, зберігається в друкованому вигляді. Йому бракує замученості та інтонаційних ключів, він не вимагає соціального обміну між мовцем (чи автором) і слухачем (чи читачем). Через це необхідними є старанність та планування, оскільки одна з головних переваг цього стилю – можливість пізніше повернутись до того, що було написано. Добрий холодний стиль спокушає нас, і це нагадує нам, що не вся писемна мова має однакову силу, не кожна спроба передати формальне знання є однаково успішною. Кращі зразки холодного стилю можна порівняти з великою літературою.

Джус також є автором певних принципів, які регулюють використання і зміну стилів. Наприклад, формальний узус між незнайомцями значною мірою відіграє роль церемоніального вступу, що не містить реального обміну інформацією; він є нетривалим та невдовзі витісняється консультацією. Проте формальність може повернутися, коли (наприклад) з'являються ускладнення, а також може слугувати сигналом до закінчення бесіди. Згідно зі ще одним правилом, попри те, що загалом не існує вимоги обмежуватись єдиним стилем у якомусь конкретному випадку, «зазвичай, навперемінно можна використовувати лише два сусідні стилі, і вважається антисоціальним переступити через два або більше кроків за один стрибок».

Робота Джуса навряд чи може вважатися технічним, детальним дослідженням (є також і інший вплив на стиль, окрім формальності), але її головне

повідомлення є очевидним: усі звичайні мовці мають низку можливостей у власному лінгвістичному репертуарі, з якого вони обирають відповідно до ситуації. Це є перемикання кодів, і слід відзначити його повсюдність та частоту – не лише тому, що вони ілюструють потужне та фактично автоматичне швидке сприйняття лінгвістичних і соціолінгвістичних тонкощів, але також і тому, що вони зв'язують монологічне практичне виконання мовних законів з очевидним маніпулюванням білінгвального.

Нещодавно з'явилися цікаві розвідки, особливо в межах соціальної психології, спрямовані на розуміння *причин* варіації мови. З дослідження Джуса зрозуміло, що різні рівні стилю зазвичай відповідають формальності, серйозності, наміру взаємодії; тобто ситуація значною мірою керує мовою. Знову це те, з чим ми всі знайомі – ми «природно» використовуємо різні манерами мови для спілкування з нашими дітьми, коханими, з банківським менеджером, нашими приятелями в пивній, з вікарієм тощо.

Але, якщо контекст визначає лінгвістичний вибір, тоді так само вибір мови (або діалекту, або акценту, або стилю) може вплинути на психологічну ситуацію. Ми можемо забажати помістити певний штамп на нашій бесіді; можливо, захочемо наблизитися до нашого слухача (через межі існуючої або бажаної близькості), або спробуємо віддалитися (через неприязнь, тому що відчуваємо, що поведінка іншої особи є агресивною у психологічному відношенні тощо). Це бажання вплинути на ситуацію, вочевидь, матиме лінгвістичні наслідки, незалежно від того, очікували ми їх чи ні. Згідно з ранніми дослідженнями в цій сфері «мовленнєвої акомодатії» має місце «акцентна конвергенція» (під час важливого інтерв'ю, наприклад, коли ми сподіваємося вразити слухача). До того ж така конвергенція часто призводить (що не викликає подиву) до позитивної оцінки слухача. Звичайно, як і з лестощами, ефект нівелюється, якщо останній відчуває прихований навмисний намір. Й акцентна конвергенція – не єдина зброя, яку маємо в нашому арсеналі: також можемо пристосувати темп нашого мовлення, довжину висловлювання та кількість пауз, крім того, маніпулюємо такими істотними паралінгвістич-

ними рисами, як посмішка, напрям та тривалість погляду, осанка тощо.

Якщо можемо сходитись, то також можемо і розходитись. В одній цікавій розвідці люди, зацікавлені валлійською мовою, вивчали її в лінгафонному кабінеті. Під час дослідження вони перебували в індивідуальних кабінетах, і «мовець з дуже характерною англійською вимовою» уїдливо запитував у них, чому вони переймаються «мертвою мовою». Відбувався гідний уваги підйом валлійського акценту у відповідь на цей виклик!

Виокремлюють багато тонкощів, що лежать в основі дії акомодатції: вона може бути спрямованою вгору або вниз (тобто в напрямку до або від мовленнєвих варіантів з високим статусом); повною або частковою (насправді, вона ніколи не буває абсолютно повною – занадто складно, занадто очевидно, занадто принизливо для себе) з урахуванням усіх можливих пунктів, у яких можлива конвергенція/дивергенція; значна або помірна (знову, занадто значна може бути ризикованою: можливо, мені слід змістити свій акцент частково в напрямі менеджера, але не прагнути імітувати його); симетрична або несиметрична (одна або обидві сторони бажають пристосуватися: я намагаюсь вразити мого боса, але він також хоче мене заспокоїти). Усі ці особливості – це розподіл між індивідуумом та групою – тобто, чи конвергенція/дивергенція спрямована на полегшення або перешкоджання особистому обміну, або це є компонентом обміну, в якому один з учасників (або більше) діє, в певному сенсі, як представник групи (дивитись Уельський приклад, наведений вище)? Жоден з них не існує в чистій формі за межами розуму маніпулятора експерименту, проте існують варіанти.

Бібліографічні посилання

1. Cummins, J., *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education. – 1981.
2. Heller, M. *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.

3. Dicker, S. J., Languages in America: A Pluralist View (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
4. Li Wei, J-M. Dewaele & A. Housen Opportunities and Challenges of Bilingualism. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002.
5. Faltis, C. J. & Hudelson, S. J. Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities. Boston: Allyn & Bacon, 1998.
6. Freeman, R. D., Building on Community Bilingualism. Philadelphia: Caslon Publishing, 2004.

КОНВЕРСАЦІЙНИЙ І ІНТЕРАКТИВНИЙ АНАЛІЗИ

Холлі Р. Кешмен

ВСТУП: ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ БІЛІНГВАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Для монолінгвального білінгвальне спілкування, особливо для швидкого переключення між двома мовами, може здаватися хаотичним і навіть екзотичним. Однак для білінгвального спілкування, така зміна мовного коду може здаватися як звичайною, так і неправильною – порушенням правил двох мов. Для студента-лінгвіста галузь білінгвального спілкування може спочатку здаватися складною, повною незрозумілої термінології. Яку інформацію може надати лінгвісту вивчення процесу білінгвального спілкування? А що стосується соціальної структури? Що стосується спілкування? Відповіді на ці питання залежать від підходу дослідника до вивчення процесу білінгвального спілкування, тобто методів аналізу, які він обирає. Теоретичний підхід дослідника пояснює його вибір на кожному етапі, від вибору учасників та дослідницьких питань до збирання даних, аналізу. Як і в багатьох інших галузях, існує надзвичайне різноманіття у процесі дослідження білінгвального спілкування, від теоретичних підходів до методологічного вибору типів аналізу (наприклад, квалітативного або квантитативного).

Незважаючи на це різноманіття, лінгвісти, які вивчають білінгвальне спілкування, виділяють декілька ключових пунктів. По-перше, зміна мовного коду не є дисфункціональною мовною практикою. Яким би значенням не наділяли процес зміни мовного коду та мовний вибір у білінгвальному спілкуванні, дослідники сходяться на думці, що зміна мовного коду є нормальною, функціональною комунікативною практикою, характерною для кожного білінгвального контексту. Замість того, щоб визначити *правильність* або *неправильність* мовних практик, дослідники процесу білінгвальної взаємодії намагаються описати, як і чому білінгви переключаються між мовами. По-друге, процес білінгвального спілкування не є квалітативно іншим від моно-

лінгвального спілкування. Лінгвістичний репертуар білінгвів містить у собі варіанти більше, ніж однієї мови, всі мовці мають лінгвістичний репертуар, який складається більше, ніж з одного мовного варіанту, мають здібність переключатися між цими мовними варіантами у бесіді. По-третє, незважаючи на те, що саме використовують дослідники (спонтанне мовлення або інституційний дискурс, мову ЗМІ або літературні джерела), вони ґрунтують свої висновки на аналізі даних.

Протягом останніх трьох десятиліть, дослідники вивчали процес білінгвального спілкування однієї з двох точок зору, які називатимуться тут символічними та послідовними. Обидва підходи націлені на розуміння соціальних мотивацій для мовного вибору та зміни мовного коду. *Символічний* підхід означає, що різні мовні варіанти несуть у собі різні символічні значення, які застосовує мовець для формування значень у процесі спілкування; а *послідовний* підхід концентрує увагу на послідовному позиціонуванні мовних виборів у процесі спілкування. У представленій праці буде коротко описано засади кожного підходу, а також наведено приклади аналізу білінгвального спілкування із застосуванням кожного підходу, і показано, яку саме інформацію може надати нам процес білінгвального спілкування. У параграфі 2 представлено огляд релевантних праць, описано символічний підхід до вивчення білінгвального спілкування у параграфі 3 та послідовний підхід у параграфі 4. Інтеграцію цих підходів представлено у параграфі 5. У параграфі 6 узагальнено декілька питань у галузі, нові надбання у галузі та джерела для отримання подальшої інформації. Мета пропонованої праці – надати базові знання про методи проведення дослідження процесу білінгвального спілкування.

ПРОКЛАДЕННЯ НОВИХ ШЛЯХІВ

Праця Джона Гумперза (Gumperz 1982) продовжує впливати на обидва підходи у контексті соціальної мотивації зміни мовного у процесі білінгвального спілкування. Це призвело до того, що дослідники по-новому почали

розглядати процес білінгвального спілкування.

Деякі дослідники (Blom and Gumperz 1972) вивчали процес білінгвального спілкування у Хемнесбергеті, білінгвальної спільноти Норвегії. Ці спостереження призвели до двох основних висновків: по-перше, вони виявили, що застосування мови у цій білінгвальній спільноті було не гомогенним, а також, що існуюча варіація була спричинена чинниками соціальних мереж; по-друге, вони виявили, що застосування двох різних кодів спричинило більшу відповідність нормам (Gumperz, 1982: 27). Гумперц пояснює, що те, що було нормальним для деяких ситуацій, вважалось неприйнятним для інших. На основі цього аналізу вони припустили, що існує груповий код (*we code*) та позагруповий код (*they code*) у спільноті, яку вони досліджували, і у цілому білінгвальному суспільстві. Розрізнення між груповим і позагруповим кодами пояснює процес зміни мовного коду, що відбувається завдяки ситуативним чинникам, які впливають на взаємодію. Дослідники назвали таку зміну мовного коду *ситуативним переключенням*. Ситуативне переключення – це переключення з одного коду на інший, яке окреслює чітку зміну в розумінні учасників своїх прав та обов'язків (Blom & Gumperz, 1972).

За словами дослідників, ситуативна зміна мовного коду спостерігається у ситуаціях диглосії або інших ситуацій зі стабільними нормами застосування мови.

Ситуативне переключення, описане вище, відокремлювалося деякими дослідниками від того, що вони називали метафоричним переключенням. На відміну від ситуативного переключення, метафоричне переключення може відбуватися тоді, коли немає зміни у ситуативних чинниках, як-от учасники або тема. *Метафоричне переключення* – це застосування мовного переключення для того, щоб передати соціальне значення або посилення на певні соціальні категорії. Це посилення виражає мовну варіативність, яка асоціюється з соціальною ідентичністю та діями.

Так само, як метафоричне і ситуативне розрізнення та розрізнення групового й поза групового кодів, поняття контекстуалізації стосується пробле-

ми того, як учасники процесу спілкування виробляють значення. Гумперз (Gumperz 1982: 131) пояснює, що будь-яка лінгвістична риса може виконувати сигналізуючу функцію, від вибору синтаксичної структури або лексичної одиниці, щоб переключатися між мовними варіантами або стилем. Ці параметри самі по собі не мають преференційного значення, але взаємодіють з контекстуальним значенням або інтерпретацією. Гумперз зазначає, що ситуативна інтерпретація значення будь-якого зрушення в контексті є питанням соціальної конвенції. З цієї причини дослідник наголошує на можливості розуміння параметрів контекстуалізації, щоб перевірити неточності у комунікації або непорозуміннях у процесі міжетнічної комунікації.

Ці три концепти (групове/позагрупове кодування, ситуативне/метафоричне переключення та контекстуалізаційні параметри допомагають дослідникові вивчати процес білінгвального спілкування за допомогою символічного та послідовного підходів. Представники обох підходів намагаються розкрити мотивації людей під час вибору коду і процесів, які супроводжують формування значення у процесі взаємодії.

СИМВОЛІЧНИЙ ПІДХІД

Символічний підхід до вивчення процесу білінгвального спілкування пояснює такі практики, як зміна мовного коду і мовний вибір з точки зору соціоісторичних структур та права й обов'язки представників цих спільнот. Конверсаційну поведінку розглядають як вікно у соціальну структуру, тому що вважається, що мовці відображають соціальні структури у процесі конверсаційної взаємодії. Найвпливовішим символічним підходом у сучасних дослідженнях білінгвізму є *модель маркованості* (Myers-Scotton 1993).

Модель маркованості

У центрі моделі маркованості лежить розуміння того, що може пролити світло на спільні норми мовленнєвого суспільства. Дослідники припускають, у монолінгвальних і білінгвальних спільнотах мовці знають, який мовний ви-

бір матиме місце у взаємодії. Це знання (концептуалізоване як *оцінка маркованості*) є результатом попередньої взаємодії мовців і узагальнило досвід, які стали набором прав і обов'язків і є спільними для всіх представників мовної спільноти. У цьому контексті мовний вибір є або немаркованим (очікуваним) або маркованим (неочікуваним). Іншими словами, у своїй мовній діяльності мовці враховують зв'язок, встановлений у спільноті, між мовним варіантом і тими, хто його використовує, де і як (Myers-Scotton, 1998: 18). Модель маркованості забезпечує засади для опису немаркованого та маркованого виборів мовця, інтерпретуючи процес зміни мовного коду або соціальну мотивацію.

Модель маркованості базується на трьох принципах:

- 1) принцип немаркованого вибору, який спонукає мовців зробити немаркований мовний вибір, який відповідатиме правам та обов'язкам (Myers-Scotton, 1993: 114);
- 2) принцип маркованого вибору, який спонукає мовців обрати маркований варіант мови для того, щоб змінити існуючий набір прав і обов'язків на період певного процесу взаємодії (Myers-Scotton, 1993: 131);
- 3) принцип обґрунтованого вибору, коли мовці мають переключитися на інший варіант мови, коли немає маркованого вибору, для того, щоб задовольнити свої мовні преференції (Myers-Scotton, 1993: 142).

У маркованій моделі, *принцип переговорів* лежить в основі вибору будь-якого коду під час спілкування: вибір коду мовців дозволяє зрозуміти, які саме права та обов'язки хоче залучити мовець до процесу спілкування.

Ця модель розроблена таким чином, щоб ураховувати всі випадки зміни мовного коду в процесі спілкування та соціальну мотивацію. Згідно моделі маркованості, мовці можуть вдаватися до моделі маркованості за чотирьох причин: зміна мовного коду як наслідок немаркованого вибору (принцип 1); зміна мовного коду як немаркований вибір (принцип 2); зміна мовного коду як маркований вибір (принцип 3); зміна мовного коду як обґрунтований вибір (принцип 4). *Зміна мовного коду як наслідок немаркованого вибору* має місце

тоді, коли під час процесу спілкування змінюються учасники або теми. Ця зміна у ситуативних чинниках спричиняє зміну у наборі прав і обов'язків; мовці змінюють код для того, щоб обґрунтувати застосування немаркованого вибору. Відхилення від принципу немаркованого вибору – це другий тип зміни мовного коду – *зміна мовного коду як немаркований вибір*, який може мати місце у процесі спілкування, коли мовець знає, що всі його співрозмовники – білінгви. У цій ситуації зміна мовного коду буде очікуваною.

Зміна мовного коду як маркований вибір відбувається тоді, коли зміна мовного коду мовцем не незвичним або неочікуваним. Майєрс-Скоттон вважає, що всі випадки зміни мовного коду як маркованого вибору направлені на зміну соціальної дистанції між учасниками – збільшення або зменшення (Myers-Scotton 1993: 132). Вплив зміни мовного коду як маркованого вибору може відрізнятися; особливим впливом може бути, наприклад, вираження злості або симпатії; роздратування або полегшення. Нарешті, *зміна мовного коду як обумовлений вибір* має місце тоді, коли мовці самі не впевнені про очікуваний або оптимальний комунікативний намір, або не впевнені, що саме допоможе їм досягти своїх цілей, тому що вони не знають, які норми застосовувати. Один із ключових аспектів моделі маркованості – це модель раціонального вибору, який пояснює, що саме мотивує мовців робити саме той мовний вибір, які вони роблять (Myers-Scotton & Bolonyai, 2001). Однак деякі дослідники вважають, що мовний вибір, зокрема варіативність вибору, можна краще за все пояснити припущенням, що вибір залежить від оцінки мовця, того, що він вважає, може надати йому якомога більше переваг. Маркована модель також включає в себе додаткову фільтрову структуру, яка звужує безмежну можливість вибору кодів до одного раціонального вибору. Перший фільтр, який репрезентує структурні складнощі, звужує можливі вибори до тих, які наявні у лінгвістичному репертуарі мовця; другий фільтр зменшує вибір згідно досвіду мовця; нарешті, третій фільтр – це раціональність, тобто урахування переваг і недоліків вибору, цілей і бажань мовця, соціальних норм суспільства.

Приклади символічного підходу

Символічний підхід широко застосовувався для дослідження процесу білінгвального спілкування у різних білінгвальних контекстах. У більшості досліджень, де застосовується цей підхід, дотримуються моделі маркованості, але тут також залучений метафоричний перехід та групове/позагрупове кодування.

Для прикладу символічного підходу наведемо дослідження (Yoon 1996), направлене на встановлення значимості мовного вибору та зміни мовного коду в спілкуванні дорослих білінгвів (корейська/англійська мови). Етнографічне дослідження вказує, що вік, статус і службове положення є соціальними чинниками, відображеними у процесі корейської взаємодії. Вважають, що один із учасників завжди сильніший, старший, має вище або нижче службове положення, ніж інший; вік, статус і службове положення визначають соціальну взаємодію для дотримання інтеграції з групою. Під час дослідження вивчалася мовна діяльність білінгвів, народжених у Кореї, було встановлено, що корейська мова характерна для спілкування поза межами групи, а англійська мова – у межах групи. Поєднуючи в собі два аспекти лінгвістичної ввічливості, цей мовний вибір пояснюється сконцентрованістю на певній соціальній позиції: при взаємодії з мовцями поза межами групи використовується корейська мова, яка здатна продемонструвати лінгвістичні відмінності у соціальних позиціях; на відміну від цього взаємодія з представниками групи не потребує детального вивчення міжособистісних стосунків, тому що такі стосунки є фіксованими, вони уможливають використання англійської мови – нейтральної мови корейсько-англійських білінгвів.

Деякі дослідники (Sebba and Wootton 1998) досліджують поняття асоціації між мовними варіантами та соціальною ідентичністю, аналізуючи процес зміни мовного коду в дискурсі дітей і дорослих в англomовних країнах Карибського басейну. Вони помітили, що, як було припущено в рамках групового/позагрупового кодування, мовці розрізнявали два коди, які вони називали *лондонська ямайська* і *лондонська англійська*; однак не погоджували-

ся з тим, що групове і позагрупове кодування мають вивчатися за допомогою детального аналізу даних; вони доходять висновку, що код, застосовуваний мовцями, може бути релевантним для визначення ідентичності, хоч вони визнають, що є протилежні ситуації.

Інші дослідники (Sebba and Tate 2002) користуються поняттям асоціації між мовними варіантами і соціальною ідентичністю, аналізуючи структуру ідентичності в англomовних країнах карибського басейну. Аналізуючи спілкування, інтерв'ю та письмові джерела, вони помітили, що англійська, ямайська, креольська застосовується мовцями для визначення глобальної ідентичності, асоційованої з африканською і карибською діаспорами, локальним варіантом британської англійської для демонстрації локально зумовленої ідентичності. Вони стверджують, що не кожна ситуація використання британської англійської або креольської є значимою, а важливість вибору варіантів під час спілкування людей карибського регіону має бути з'ясована аналітиком.

Критика символічного підходу

Критика моделі маркованості пов'язана з чотирма основними питаннями, іноді – з символічним підходом в цілому. По-перше, не завжди можливо ідентифікувати немаркований мовний вибір для кожної ситуації (Li Wei 1998), за винятком стабільних, диглосійних ситуацій. Іноді мовці потрапляють у нові ситуації, які неможливо порівняти з попередніми, а мовці гетерогенної мовленнєвої спільноти не можуть проводити асоціації між мовними варіантами й соціальною ідентичністю. По-друге, не всі ситуації зміни мовного коду несуть у собі значення на макрорівні.

Під час дослідження білінгвального спілкування було помічено, що деякі випадки зміни мовного коду не є ані ситуативними, ані метафоричними.

Деякі дослідники (Sebba and Tate 2002: 83) вважають, що соціальна ідентичність формується засобами соціальної реальності і складає цю реаль-

ність. Значення з'являється під час взаємодії. Маркована модель зміни мовного коду як немаркованого вибору уможлиблює зміну мовного коду, яка не несе особливого комунікативного наміру, вона не надає жодних пояснень, яку функцію може виконувати зміна мовного коду за певних обставин. Зосередження на соціальному значенні призводить до нехтування можливими значеннями зміни мовного коду (Li Wei, 1998: 170). Крім того, зазначають, що маркована модель залишає багато того, що відбувається, прихованим під поверхнею. Інтерпретація намірів не підлягає верифікації; вони не мають емпіричного підґрунтя (Myers-Scotton & Bolonyai, 2001: 15). Це відчувається особливо гостро тоді, коли дослідники не є представниками групи і знають небагато про соціополітичну, лінгвістичну історію певної спільноти, мовно-ідеологічні особливості та погано розуміють процеси поширення і засвоєння символічних показників. Нарешті, модель маркованості зосереджена на соціальному значенні, яке інтегровано до процесу взаємодії та ігнорує соціальну структуру, яка також може бути інтегрованою туди (Li Wei, 1998: 170). Однак зосередження виключно на інтегрованому соціальному значенні призводить до висновку, що процес взаємодії переважно складається з репродукції вже існуючого соціального значення і сам по собі не є творчим.

Дослідження процесу білінгвального спілкування засобами символічного підходу

Символічний підхід прагне пояснити, що саме мотивує мовця змінювати мовний код або обирати один варіант мови замість іншого у конкретній мовленнєвій ситуації, дотримуючись суспільних норм, асоціюючи певні мовні варіанти з конкретною соціальною ідентичністю, діями. Основне питання, яке може поставити символічний підхід, це *чому* мовці змінюють мовний код як свій маркований вибір (тобто з наміром або символічним значенням) і *чому* зміни зовнішніх чинників (учасників, теми, оточення) спричиняють зміну мовного коду як немаркований вибір.

Дослідник, який зацікавлений у вивченні процесу білінгвального спіл-

кування з точки зору символічного підходу має детально і глибоко проаналізувати спільноту і мовців. Враховуючи те, що дослідник має дійти висновків про наміри мовців і розкрити зв'язок між мовними варіантами і символічним значенням, важливо провести щільне вивчення соціополітичної, лінгвістичної та мовно-ідеологічної історії спільноти.

Припустимо, що домінуючі мовні варіанти і мовні варіанти меншин матимуть однакову значимість для всіх мовців білінгвальних спільнот. Таке дослідження обов'язково включатиме огляд літератури та етнографії. Крім того, дослідник не може стверджувати, що мовна поведінка відображає мовне ставлення. Наприклад, білінгви часто критикують зміну мовного коду, хоч самі до неї вдаються.

Висновки до параграфа

Символічні підходи зосереджені на ідентичності мовців на макрорівні, тобто їх включення до певних категорій, як-от расові або етнічні групи, і на тому, як ці аспекти впливають на лінгвістичний вибір мовців. Цей підхід базується на поняттях групового/позагрупового кодування та метафоричній/ситуативній зміні мовного коду. З 1980-х модель маркованості забезпечила дослідників, які вивчають процес білінгвального спілкування, корисною інформацією. У рамках цієї моделі не вважають, що для кожної взаємодії існує усталений набір прав і обов'язків. Мовець робить немаркований вибір, щоб підтвердити набір своїх прав і обов'язків, робить маркований вибір, щоб перевірити його. Модель маркованості критикують за те, що вона зосереджена на ідеї, що мова відображає суспільство, за ствердження, що зміна мовного коду зазвичай переносить макро-соціальне значення, та покладання на інтерпретацію намірів мовців дослідником.

ПОСЛІДОВНИЙ ПІДХІД

Послідовний підхід до дослідження процесу білінгвального спілкування відрізняється від символічного підходу деякими ключовими парамет-

рами. По-перше, він не проводить асоціацію між мовною варіативністю та соціальним значенням. Навпаки, проводиться контраст між двома мовами (тобто самою зміною), який вважається надзвичайно актуальним для процесу спілкування. Крім того, не роблять жодних припущень про вплив соціального контексту або ідентичності мовців на процес спілкування. Послідовний контекст або контекст, створений попередніми репліками у бесіді, вважається релевантним для конверсаційного аналізу. Соціальний контекст не ігнорується, але аналізується лише тоді, коли мовці роблять його релевантним до процесу спілкування. Нарешті, білінгвальне спілкування вважають «вікном» у соціальну структуру, оскільки соціальну структуру вважають продуктом повсякденного спілкування (а не лише його відображенням). Іншими словами, мовний вибір і процес білінгвального спілкування вважають *практичною соціальною дією* (Gafaranga, 2001: 1915). Залучення теорії конверсаційного аналізу є суттю послідовного підходу у вивченні білінгвального спілкування.

Конверсаційний аналіз

Засади конверсаційного аналізу було розроблено чотирма соціологами в Каліфорнії у 1960-х: Ервінгом Гофманом, Харві Саксом, Емануелем Шеглоффом та Гарольдом Гарфінклем.

Аналізуючи приклади телефонних розмов, дослідники помітили, що кожен мовець створює контекст для наступної репліки; іншими словами, вони встановили, що розмова організована послідовно. Послідовний контекст ускладнює інтерпретацію реплік під час спілкування. Вони запропонували структуру елементів бесіди, який називається суміжні пари і складається з двох черг, пов'язаних умовною релевантністю. Перша частина (наприклад, питання, запрошення) зумовлює появу та інтерпретацію другої частини (наприклад, відповідь, прийняття). Враховуючи порядковість бесіди, ключове питання, яке ставлять дослідники: *чому це зараз?* (Schegloff, 1997b). Іншими словами, чому мовець робить саме те, що він робить саме в цей момент спілкування? Про що це свідчить співрозмовникам? Наприклад, можна запитати,

чому мовець змінює мовний код саме в цей момент, на що впливає мовний вибір співрозмовника, як мовець реагує на ідеї співрозмовника, не виражаючи свою незгоду. Знайти відповіді на ці питання можна, проаналізувавши деталі спілкування, приділяючи увагу рисам послідовного контексту.

Другим ключовим аспектом конверсаційного аналізу є те, що ця єдність локально формується учасниками. Іншими словами, базовою ідеєю конверсаційного аналізу є те, що соціальні дії є значимими тільки для тих, хто їх виконує. Шеглофф (Schegloff 1999: 427) виокремлює три *узагальнені структури* спілкування, які мають відповідати певним параметрам, що взаємодія була стабільною; вони включають в себе вищеописану послідовну організацію, організацію реплік і організацію виправлення. Інші дослідни додають до цього списку ще організацію преференцій, які мають учасники процесу спілкування. Мовці застосовують низку вербальних і невербальних ресурсів для дотримання цих чотирьох узагальнених параметрів процесу спілкування.

Організація преференцій – це термін, який виражає контекст, де можливі більше, ніж одна дія, але одній з цих дій надають більшу перевагу (ten Have, 1999: 120). Форма реплік залежить від преференцій відповіді: репліки, яким надається перевага, простіші і виробляються без коливань; інші репліки – більш складніші і вимовляються із затримкою. Бойль (Boyle 2000: 601) описує організацію преференцій як дуже простий механізм: дії, яким надається преференція, проходять непоміченими, але протилежні дії помітні.

Організація реплік включає в себе час на відповідь, щоб заповнити пропуски і паузи між репліками. Розподіл реплік, зміна мовця і вибір адресанта є надзвичайно важливими аспектами у цьому пункті (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974).

Організація виправлень описує методи мовців для вирішення проблем, які постають під час спілкування (Duranti, 1997: 261). Конверсаційний аналіз досліджує, хто ініціює виправлення помилки (мовець або співрозмовник) і хто робить виправлення, а також які наслідки мають ці дії для процесу спіл-

кування (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977).

Об'єктом конверсаційного аналізу є *розмова у взаємодії* – парасольковий термін, який поєднує у собі безмежну кількість систем мовленнєвого обміну – від звичайних бесід до релігійних ритуалів (Schegloff, 1999: 407). Незважаючи на різноманіття систем мовленнєвого обміну, в рамках конверсаційного аналізу так зване звичайне спілкування є фундаментальною системою мовленнєвого обміну. Враховуючи, що конверсаційний аналіз не цілком сприймає релевантність соціальної структури і не висуває жодних класифікаційних рамок, ідеальним підходом класифікаційного аналізу вивчення даних є *немотивоване спостереження*. Це означає, що різноманіття досліджуваних інтеракційних явищ обираються не на основі попередньо сформульованої теоризації.

Аналіз білінгвального спілкування

Ранні дослідження, проведені із застосуванням методів конвертаційного аналізу, вивчали виключно англомовні (американська англійська) дані. Однак пізніше було запропоновано (Auer 1984), що послідовний, інтеракційний підхід до вивчення процесу зміни мовного коду має потенціал відповісти на питання, яке вважається надзвичайно важливим: Якщо кількість типів мовних змін безкінечна, тоді *як* мовці домовляються про ту або ту інтерпретацію *на місці*? Для того, щоб відповісти на це питання, було припущено, що зміна мовного коду може застосовуватися білінгвами як *параметр концептуалізації* або сигнал, щоб дати співрозмовникам інформацію про зміни під час спілкування. Зміна мовного коду або мовний вибір можуть функціонувати окремо або разом з іншими параметрами контекстуалізації, включаючи інтонацію (ритм, тональність, акцент) і жестикулювання (очний контакт, поза) як могутні ресурси для проведення процесу білінгвального спілкування.

Було виокремлено два типи зміни мовного коду: *зумовлена дискурсом зміна мовного коду* – протиставлення матеріалу з двох різних мовних систем в одній ситуації для організації процесу спілкування; *зумовлена учасником*

зміна мовного коду – організація процесу спілкування згідно мовних преференцій мовця.

Варто зазначити, що ці типи зміни мовного коду не є взаємовиключними; ситуації зміни мовного коду можуть мати низку причин і значень; вони відображають шлях учасника до формування значення.

Конверсаційний аналіз має дві основні переваги для дослідників, зацікавлених у вивченні значення зміни мовного коду під час спілкування. По-перше, конверсаційний аналіз зосереджений на послідовному, а не на макро-соціальному контексті, що означає, що мовний вибір мовців розглядається з точки зору контексту попередніх і наступних реплік, а не з точки зору посилення на зовнішню соціальну структуру (Li Wei, 2005a: 380). По-друге, конверсаційний аналіз інтерпретує процес спілкування з точки зору поведінки мовців, а не з точки зору їхніх намірів.

Основним завданням конвертаційного аналізу є дізнатися *ЯК* зміна мовного коду залучена до процесу спілкування. З цієї перспективи, аналіз є емпірично обґрунтованим.

Приклади застосування методів конверсаційного аналізу під час білінгвального спілкування

Як уже зазначалося, методи конвертаційного аналізу є розповсюдженими у дослідженні монологічного мовлення, зокрема англomовного. Однак ці методи також застосовуються під час вивчення процесів білінгвального мовлення.

Наведемо приклад дослідження процесу зміни мовного коду із застосуванням послідовного підходу на матеріалі аналізу китайської спільноти у м. Ньюкасл. Лі Вей розглядає мовну діяльність у родин, які мають три покоління із застосуванням методу довготривалого спостереження за учасниками, а також записів природнього процесу спілкування. Виявляється, що діти вдаються до зміни мовного коду для того, щоб бути безпосередніми учасниками процесу мовної взаємодії. На думку дослідника, застосування

зміни мовного коду є надзвичайно важливим для того, щоб показати контраст між попередніми та наступними репліками, а також для організації білінгвальної бесіди. Він доходить висновку, що зміна мовного коду контекстуалізує почерговість реплік, створюючи контраст, так само, як фонетичні варіації. Паузи також мають місце у білінгвальному спілкуванні, як і в монолінгвальному, але тут головну роль відіграє мовний контраст. Дослідник також зазначає, що мовці вдаються до зміни мовного коду задля організації послідовності реплік у білінгвальному спілкуванні.

Ще один приклад застосування конверсаційного аналізу демонструє, що вивчення процесу білінгвального спілкування значно ширше за дослідження процесу зміни мовного коду. Наприклад, було проаналізовано повторення під час спілкування англо-німецькомовних білінгвів (Rieger 2003). Помічено, що вони вдаються до повторень по-різному, залежно від мови, якою говорять. В англійській мові часто повторювалися прийменники та особові займенники; у німецькій – вказувальні займенники. Повторювання вважають таким феноменом, який знаходиться під впливом структури варіантів мови. Таким чином, відмінності у структурі англійської і німецької мов пояснюють одні аспекти цієї варіації, а відмінності у рівні володіння мовою мовцями – інші: кількість прийменників, наприклад, в англійській мові вища, ніж у німецькій, що пояснюється втратою давального відмінка у першій мові і родового – у другій. Крім того, повторення мають місце на початку елементів.

Критика підходу конверсаційного аналізу до вивчення процесу білінгвального спілкування

Критика цього підходу походить з галузей соціології, лінгвістичної антропології та дискурсивного аналізу. Основна критика пов'язана з тим, що цей підхід зосереджує увагу на незначних деталях, ігноруючи при цьому соціальний контекст (Li Wei, 2002: 170). На думку деяких дослідників (Myers-Scotton and Bolonyai (2001: 5), у підході ігнорують інформацію про учасників – як з точки зору демографії, так і соціальних мереж та етнографії.

Деякі дослідники вважають, що конверсаційний підхід навіть не визнає існування текстових параметрів, які застосовуються до тексту (Blommaert 2001), маючи на увазі процес перетворення *бесіди* на *дані* (запис, транскрибування, аналіз), що обов'язково включає ідеологічно мотивовані рішення.

Соціальний контекст релевантний для конверсаційного аналізу лише тоді, коли він релевантний для учасників (Schegloff 1997b). Ще один критичний погляд (Duranti 1997), походить з галузі лінгвістичної антропології наголошує на трьох аспектах: ігнорування невербальних аспектів комунікації, неповне визначення того, що собою являє мовлення, та недостатня зацікавленість власною інтерпретацією учасників своєї інтеракційної поведінки.

Застосування такого підходу до білінгвального спілкування критики обґрунтовують тим, що конверсаційний аналіз не враховує соціальну значимість процесу зміни мовного коду й ігнорує мотивацію мовців (Myers-Scotton & Bolonyai, 2001). Конверсаційний аналіз не дає дослідникові можливостей для аналізу, маркованого вибору. Більше того, конверсаційний аналіз під час білінгвального спілкування зосереджений на тому, яким саме чином структурні властивості дискурсу зумовлюють вибір мовців.

Дослідження процесу білінгвального спілкування з точки зору конверсаційного аналізу

Послідовний аналіз процесу білінгвального спілкування робить спробу пояснити, як білінгви разом справляються з конверсаційною взаємодією. Основні питання, які ставлять дослідники у рамках цього підходу стосуються використання лінгвістичних ресурсів, включаючи зміну мовного коду і мовний вибір. Хоч конверсаційний аналіз традиційно досліджує спонтанне спілкування, цей метод також застосовувався для аналізу спілкування у різних контекстах, включаючи інституційний та медіа контексти. Дослідження процесу білінгвального спілкування з точки зору конверсаційного аналізу вимагає повторного аналізу детальних транскрибованих текстів аудіо та відеозаписів. Процес збору і транскрибування даних може забирати багато часу за-

лежно від низки чинників, включаючи ступінь деталізованості транскрибування, кількість залучених учасників та лінгвістичний репертуар дослідника.

Для успішного конверсаційного аналізу потрібна якомога більша кількість даних, оскільки дослідження різних аспектів взаємодії може потребувати більше прикладів для порівняння схожих явищ.

Висновки до параграфа

Конверсаційний аналіз – це підхід, що розглядає процес спілкування як впорядкований і послідовно організований. Дослідники, які застосовують цей підхід для вивчення процесу білінгвального спілкування, роблять спробу шляхом детального аналізу розкрити значення, яким мовці самі наділяють зміну мовного коду під час спілкування. Інтерпретація реплік мовця базується на локальному, інтеракційному контексті, а не соціальному контексті макrorівня. Зміна мовного коду розглядається як така, що функціонує як параметр контекстуалізації. Конверсаційний підхід критикують переважно за те, що він ігнорує соціальний контекст і враховує послідовний контекст.

ІНТЕГРАЦІЯ ДВОХ ПІДХОДІВ

Для опису ідентичності у спілкуванні застосовують термін *ідентичність у взаємодії*. Соціальний порядок/організація – це підґрунтя для ідентичності у взаємодії, але соціальна організація не лише визначає бесіду, вона також сама визначається бесідою. Деякі дослідники (Bucholtz and Hall 2004: 371) не згодні з цією точкою зору, вони не вважають, що соціальні групування (національність, етнічність, соціальний клас тощо) і соціальна ідентичність (корінний або некорінний мовець; гетеросексуал, гомосексуал або бісексуал тощо) є результатом ідентичності в дії. Натомість вони описують чотири семіотичні процеси, які ілюструють, яким саме чином соціальна ідентичність створюється в мові: практика, маркованість, ідеологія, діяльність. *Практика* – це формування мови за допомогою звичних дій; *маркованість* – семіотична операція протиставлення, коли одну єдність або подію проти-

ставляють іншій. *Ідеологію* пояснюють як те, що організовує й уможливорює всі культурні практики та зв'язки, які з'являються завдяки ним. *Діяльність* – це те, що відбувається не лише під спостереженням, але й у будь-який момент повсякденного життя і часто включає стилізацію.

Така позиція є підґрунтям для дослідження білінгвального спілкування, яке поєднує в собі методи символічного та послідовного підходів до аналізу даних.

Дослідження білінгвальної ідентичності у взаємодії

Дослідники, які вивчають ідентичність у взаємодії, не вважають, що соціальний контекст у формі таких соціальних категорій, як стать, національність, релігійні погляди, професія, соціальна позиція мовця, є релевантним для індивідуальних виявів конверсаційної взаємодії і не вказує на зв'язок між певними кодами у лінгвістичному репертуарі мовця та встановленою, статичною соціальною ідентичністю.

Натомість фахівці, які досліджують білінгвальне спілкування, застосовують підхід *ідентичність у взаємодії* для виявлення, яким саме чином формується ідентичність, і розвивається співрозмовниками. Вони вважають, що зміна мовного коду, поряд з іншими вербальними і невербальними актами націлена на зрушення і маркування групових кордонів, для переосмислення понять *етнічність* і *раса*. Ідентичність з точки зору інтеракційного аналізу не те, чого мовці набувають під час взаємодії, а те, які властивості надають ідентичності під час спілкування за допомогою мовного вибору та інших ресурсів. Саму мову треба розглядати як соціальну структуру, що структурує суспільство.

Приклади ідентичності у взаємодії

Було проведено дослідження локального розподілу соціальних ролей у китайсько-американській білінгвальній родині (Williams's 2005). У якості прикладу проаналізовано суперечку між мамою і донькою. Донька, як було

виявлено, вдавалася до зміни мовного коду, повторенню та підвищенню голосу для того, щоб показати свій авторитет та зруйнувати авторитет мами. Остання, у свою чергу, вдається до зміни мовного коду з метою збереження свого авторитету. Під час аналізу було продемонстровано, що традиційна, статистична думка про ідентичність мовця або соціальну роль не може визначати поведінку мовця і не може допомогти дослідникові передбачити або пояснити її. У дослідженні доходять висновку, що соціальні ролі та очікування є важливими під час інтерпретації багатьох ситуацій зміни мовного коду в сімейній сварці, але не можна стверджувати, що вони є релевантними для кожного випадку. Для визначення наявності зв'язку між мовною зміною та соціальною структурою на певному етапі спілкування, дослідник має застосовувати метод, який не свідчить про його релевантність, а може сприяти його виявленню в контексті спілкування.

Висновки до параграфа

Ідентичність у взаємодії – це підхід, направлений на інтеграцію символічного і послідовного підходів для аналізу процесу білінгвального спілкування, включаючи значимість зміни мовного коду. Цей підхід поєднує у собі деякі *аспекти ідентичності* (глобальні категорії соціальної ідентичності, як-от расова або етнічна група, інституційна ідентичність, соціальні ролі, стать тощо) та міжсуб'єктивні аспекти ідентичності (тобто локально значимі ідентичності). Таким чином, ідентичність – це визначення особистостей людей і їхніх ролей під час спілкування; зміна мовного коду і мовний вибір у процесі спілкування, які розглядаються як ресурси для визначення соціальної ідентичності та її формування.

ВИСНОВКИ

Незважаючи на обраний теоретичний підхід, дослідження процесу білінгвального спілкування може спричинити багато складнощів. Не завжди легко отримати доступ до високоякісних записів спонтанного мовлення, вра-

ховуючи те, що майже у будь-якому контексті в усьому світі змішування варіантів мов є невід'ємним. Транскрибування білінгвального мовлення – дуже складний процес, який супроводжується технічними й ідеологічними труднощами, особливо, якщо дві мови спілкування типологічно відрізняються або якщо мовні варіанти не мають загальноприйнятої писемної системи.

Доступ до мовних варіантів спільноти та групового знання також може бути проблемним для дослідника. Якщо дослідник не є корінним мовцем усіх мовних варіантів, які аналізуються, або не є членом досліджуваної спільноти, тоді потрібне додаткове дослідження та консультація з корінними мовцями для того, щоб обробляти дані чесно і відповідально. Якщо дослідник є членом спільноти та корінним мовцем, тоді треба вивчати позагрупові мовні особливості.

Якщо спільнота, яку аналізує дослідник, розмовляє мовою мешин, тоді на нього чекають додаткові ускладнення. Незважаючи на те, чи є дослідник членом спільноти, то його можуть попросити надати інформацію або допомогу спільноті, навіть якщо особливості досліджуваної мови не підпадають під галузь його інтересів.

Багато соціолінгвістів вважають, що обов'язком дослідника є забезпечення спільноти такими послугами, як виправлення помилок, вдячність за допомогу у формі послуг, освітньої інформації та продуктів. Дослідників, які аналізують білінгвальне спілкування у спільнотах меншин у тих країнах або державах, де превалюють анти-білінгвальні погляди, чекають додаткові складнощі й обов'язки.

Незважаючи на складнощі, процес білінгвального спілкування – це та галузь, яка надає студенту-лінгвісту безмежні можливості для дослідження. У нашій праці описано лише два підходи до вивчення білінгвізму, але насправді ця галузь є різноманітною. Вивчення процесу білінгвального спілкування не обмежується аналізом процесу зміни мовного коду. Дослідники, які займаються цим питанням, осмислюють низку тем, пов'язаних з ним.

Бібліографічні посилання

1. Auer, P. (ed.) (1998) *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
2. Blom, J.-P. and J. Gumperz (1972) Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 407–34.
3. Gafaranga, J. (2001) Linguistic identities in talk-in-interaction: Order in bilingual conversation. *Journal of Pragmatics*, 33, 1901–25.
4. Gumperz, J. J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Li Wei (1998) The “why” and “how” questions in the analysis of conversational codeswitching. In P. Auer (ed.), *Codeswitching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, pp. 156–76.
6. Myers-Scotton, C. (1993b) *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
7. Myers-Scotton, C. (1998) A theoretical introduction to the markedness model. In C. Myers-Scotton (ed.), *Codes and Consequences: Choosing Linguistic Varieties*. New York and Oxford: Oxford University Press, pp. 18–38.
8. Myers-Scotton, C. and A. Bolonyai (2001) Calculating speakers: Codeswitching in a rational choice model. *Language in Society*, 30, 1–28.
9. Schegloff, E., Jefferson, G. and Sacks, H. (1977) The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 361–82.
10. Sebba, M. and S. Tate (2002) “Global” and “local” identities in the discourses of Britishborn Caribbeans. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 75–89.
11. Sebba, M. and T. Wootton (1998) We, they and identity: Sequential vs. identity-related explanations in code-switching. In P. Auer (ed.), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, pp. 262–86.
12. Yoon, K. K. (1996) A case study of fluent Korean-English bilingual speakers: Group membership and code choices. *Journal of Pragmatics*, 25, 395–407.

СОЛОДКИЙ ПРИСМАК УСПІХУ

Трейсі Токухама-Еспіноза

Пам'ятаючи контрольний список інгредієнтів, які складають шведський стіл мовних можливостей вашої дитини, ви будете мати можливість відстежувати прогрес вашої сім'ї щодо мультилінгвізму. Розуміючи, в якому Вікні ваша дитина, ви знаєте, коли можна очікувати великих речей (завжди в Першому Вікні, наприклад), а також коли менш активні часи для вивчення нової мови (від двох до чотирьох років). І ви можете краще співчувати труднощам вашої десятирічної дитини, які мають постати перед нею у вивченні нової мови порівняно зі своєю молодшою п'ятирічною сестрою. Схильність є другим з наших двох інгредієнтів. Діти народжуються з певним рівнем здібностей, які, якщо високі, можуть бути використані для підвищення їх вивчення іноземної мови. У той час як ваш вплив на здібності вашої дитини обмежується тим, що ви дали їй через ваші гени, тепер ви знаєте, як визначити це, та працювати для поліпшення будь-якого рівня, що вона має.

Під *Пекарськими Інструкціями* ми говорили про важливість мотивації, стратегії та послідовності. З роллю мотивації зрозуміло, ви маєте бути впевненими, що виконуєте свою роль у справі заохочення зусиль вашої дитини та бути впевненими, що моделюєте поведінку, якої ви сподіваєтеся домогтися. Велике значення свідомого вибору мовної стратегії сім'ї та сумісність з нею також є факторами, які кожна сім'я повинна включати до рецепту своєї власної дитини.

Під *Дизайном Кухні* (Мовне Навчальне Середовище) були вкриті ролі Можливості, Лінгвістичні Відносини Між Мовами, та як Брати та Сестри можуть впливати на вивчення мови. Відзначивши, які можливості є вдома, в школі та в спільноті, сім'ї можуть використати найкращим чином своє оточення, коли справа доходить до вивчення мови. У той час як діти, які вивчають свої мови в Першому Вікні, не повинні турбуватися про лінгвістичний взаємозв'язок між їхніми мовами, оскільки ні одну мову не легше чи не важ-

че вивчити для новонародженого, сім'ї з дітьми, які вивчають мови, після цієї стадії повинні знати про спільне або відміне в лінгвістичних коренях мов. Розуміння того, якщо і як перша мова вашої дитини пов'язана з потенційною другою мовою, може вплинути на ваше рішення взятися за нову мову. Наприклад, сім'ї, які знаходяться за кордоном, можуть оцінити мову приймаючих країн з англійською мовою і визначити, чи дійсно існує сприятливий лінгвістичний зв'язок. Що стосується братів і сестер, відзначимо, що в той час як існують потенційні вигоди, також є недоліки впливу братів і сестер на мовний розвиток один одного, в переважній більшості випадків батьки можуть бути впевнені, що маючи брата або сестру допомагає дитині в процесі вивчення іноземної мови.

У *Водопроводі та Електриці* (Мультилінгвальний Мозок) вивчалася можлива важливість Статі та Ручного Застосування, а також було пояснено загальну концепцію, як структурований мозок наших мультилінгвальних дітей. Було відзначено, що хлопчики зазвичай починають менш вербальне життя, ніж їх колеги-дівчатка, та залишаються такими протягом усього свого життя. Проте, це не означає, що хлопчики гірші у вивченні іноземних мов, ніж дівчатка. Це скоріше означає, може бути необхідно дати хлопчикам більше часу, щоб показати свої мовні таланти, ніж дівчаткам. У галузі Ручного Застосування ми говорили про різні здібності, пов'язані з лівою та правою півкулями мозку, й як мультилінгвальні діти можуть покращити навички завдяки тому, де іноземні мови розташовані церебрально.

У *Шеф-кухарях і Помічниках Кухарів* ми заглиблювались про роль Вчителів і Шкіл у намаганні іншомовного навчання дитини. Обговорювали роль учителів в іншомовних зусиллях вашої дитини та багато навчальних стратегій, які забезпечувались. У той час як ви не можете обрати школу для відвідування вашою дитиною, є певні речі, які ви можете знайти у вчителя та класній кімнаті. Коли вони відсутні, ви знаєте, що вам потрібно буде закріпити вдома.

У *Своїй Власній Випічці*, кожному сім'ю попросили провести серйозну

самооцінку з точки зору вивчення іноземної мови. Батьків тоді попросили заповнити їх власний Сімейний Мовний Профіль, щоб побачити, які десять чинників відповідають їх власному випадку, а потім оцінити свої власні Сімейні Мовні Цілі. Якщо визначені цілі включали Мультилінгвальні Навички, батьків просили уважно прочитати цю частину, щоб зрозуміти, що це справді складне завдання, варте зусиль, якщо обирається.

У *Безладі на Кухні* ми серйозно подивилися на те, які проблемні ситуації можуть існувати, та коли такі проблеми справедливо або помилково приписані дитині, яка має багато мов. Було розглянуто історію, як поліглоти були сприйняті в суспільстві, натякаючи на те, чому було легко до недавнього часу звинувачувати мультилінгвальність дитини в багатьох мовних проблемах. Список пропонованих читань додавався.

І, нарешті, я хотіла би зараз зробити висновок з деякими записами щоденника про труднощі та успіхи мовного розвитку моїх власних дітей для того, щоб більш повно проілюструвати матеріал в цій книзі.

ОБЛІК МОВНОГО РОЗВИТКУ МОЇХ ДІТЕЙ У ЩОДЕННИКУ

У цій частині, як мати і за сумісництвом лінгвіст, я включила деякі замітки з мовного розвитку моїх власних трьох дітей.

Замітки з Щоденника про Наталі, Габріеля та Матео (Липень 1996 року, Кіто)

Початок Життя Білінгва

Це історія Наталі, та Габріеля, та в дусі розвитку, до народження їх брата, який народиться через вісім місяців. Це в основному про Наталі, оскільки вона є найстаршою, і мої побоювання з приводу мови виникли з її народження три роки і чотири місяці тому.

Наталі «зроблено в Японії» в той час як мій чоловік, Крістіан, служив в еквадорської дипломатичної місії, а я викладала в Міжнародній школі Святого Серця в Токіо. Вона народилася в Кіто, Еквадор, 4 грудня 1992 року о 9:33 в руки ентузіастів, іспаномовних лікарів, які розповідали історії про сезон боїв биків, який був в самому розпалі, в день, коли вона прийшла в цей світ під час *Фієсти де Кіто*. У тринадцять місяців ми взяли Наталі в Женеву, Швейцарія, протягом чотирьох місяців, коли мій чоловік був відправлений на спеціальний курс до Організації Об'єднаних Націй. Тому, як тільки вона вчилася говорити свої перші слова англійською та іспанською мовами, вона зіткнулася з конфронтаціями дитячого майданчику, торговими експедиціями, транспортом і ліфтовою музикою все у французькому ритмі, синтаксисі та енергії, відмінно від того, що вона зазнала раніше. Вона почала відвідувати ігрову школу в Кіто в двадцять два місяці. Вона розуміла майже все, сказане їй англійською або іспанською та мала робочий розмовний словниковий запас рівно 100 слів англійською та дев'ять іспанською мовою (я вела перелік для моєї лінгвістично зацікавленої матері, яка ніколи не переставала питати всерйоз «так, що Наталі каже в ці дні?»)). Перевага її англійської лексики була пов'язана з тим, що перед початком дитячого садка, вона проводила двадцять чотири години на добу в моїй компанії, та я навмисно говорив з нею виключно англійською мовою. Це стратегія одна людина, одна мова здавалася найбільш логічним підходом для нас в той час. Якось у школі в Кіто її іспанська швидко покращилася, та протягом шести місяців її словниковий запас був рівномірно розподілений між англійською та іспанською мовами. У два з половиною роки вона почала змішувати іспанські та англійські слова, вставляючи слова з однієї мови або іншої, коли вона не знала цього слова в другій мові. Я повинна сказати, я вважаю, що вона підтримувала відносно гарну граматичну структуру, тобто, якщо вона починала фразу англійською мовою, вона зберігала синтаксис, за виключенням вставки іспанських слів, не знаходячи їх еквівалент, як, наприклад, і в іменах власних або назвах. Це тривало протягом приблизно шести місяців. Незадовго до трьох років, Наталі була

більш-менш чіткою в тому, хто якою мовою говорив. Вона говорила тільки англійською зі мною, тільки іспанською мовою з її батьком, і чітко визначала, від якої людини яка мова йшла. Це той же самий вік, в якому Хільдегард Вернер виокремила її мови (Вернер Леопольд 1939-1949). Телефонем вона буде розмовляти з її американськими бабусею та дідусем англійською без коливань, і, не переводячи духу, піклуватиметься про її іспаномовну бабусю та розмовлятиме іспанською мовою.

Зміни в Мовних Стратегіях (Серпень 1996 року, Бостон)

Коли Наталі виповнилося три з половиною, і коли її молодшому брату було тринадцять місяців ми переїхали з Кіто в Бостон, штат Массачусетс, де мій чоловік почав річну програму навчання в Гарвардському університеті. Ми тут вже два місяці. Вона обожнює нову школу, а витонченість її англійської процвітає серед заохочуючих вчителів і розумних однолітків. Але тепер у нас є одна проблема з Габріелем. Ми змінили стратегію мови.

Щоб зберегти іспанську мову, ми вирішили, що як родина, ми, ймовірно, розмовлятимемо іспанською мовою один з одним, а англійська мова залишиться на саму себе, оскільки вона всюди навколо нас у середовищі. Я кажу, ймовірно, тому що це надзвичайно важко для мене, оскільки я повинна перемкнутися і почати говорити іспанською зі своїми дітьми, те, з чим я свідомо боролася, щоб не робити весь цей час, коли була в Еквадорі. Габріель виповнився рік в кінці травня, а ми переїхали 21 червня 1996 року, Через його особистість, він, здається, не багато говорить. Мені здається, що він витрачає всі сили його мозку на навчання, щоб опанувати грубі рухові навички, такі як ходьба, метання, стрибання і биття, і трохи енергії, якщо взагалі, на говоріння. Він так сильно відрізняється від Наталі. Хоча обидва відчували зміну країни і мови в тринадцять місяців (Наталі, коли ми вирушили до Женеви і Габріель зараз), мовні здібності Наталі, здавалося, розквітнули за рахунок стимуляції, в той час як здібності Габріеля застигли. Він робить надзвичайно повільні

успіхи в новій лексиці і загальних соціальних навичках, але великі скачки фізично, біг і сходження майже як він навчився ходити, речі, які його сестра не сміє спробувати. Чи це тому, що він хлопчик? Друга дитина? Друга дитина в білінгвальній сім'ї, яка тільки що змінила стратегії мови для нього? Так за всіма пунктами, його педіатр в Гарварді сказала нам минулого тижня. Додайте до цих трьох факторів четвертий, вона сказала, яким була надто корисна сестра, яка перекладала його кожну потребу в чітке усне звернення. В кінцевому результаті, Габріель говорить мало й англійською, й іспанською. Я сподіваюся, що зможу знайти іншу обнадійливу інформацію, коли я почну мої заняття наступного тижня.

Додавання Третьої Мови (Лютий 1997 року, Бостон)

У січні 1997 року ми мали прийняти рішення щодо школи для Наталі на наступний навчальний рік, коли ми поверталися до Еквадору. Всі п'ять варіантів школи мали граничні терміни в цей час, а також були на далекій відстані, ми вибрали альма-матер мого чоловіка, Німецьку Школу Кіто. Взимку 1997 року, коли Наталі було чотири роки та один місяць, а Габріелю був двадцять один місяць, вони почали ходити до дому німецького вихователя два дні на тиждень. Уте і її п'ятирічну дочку, Йордіс, попросили розмовляти виключно німецькою мовою до дітей.

«Я вивчила щось смішне, мама!», каже Наталі з виразом тріумфування, коли я забирала її з будинку Уте і Йордіс пізно у березні в другій половині дня. «Ти знаєш, як сказати «гарячий» німецькою? *Heiss!* Як лід в англійській мові, хіба це розумно?!» Це був підхід Наталі до вивчення лексики з тих пір, я пам'ятаю. Все – гра, все – смішно. Здається, все це корениться в попередніх мовних навичках, гумор виходить зі співвідношення слів з різних країн. Габріель, з іншого боку, просто інкорпорує словниковий запас, що дає мало або взагалі ніякого відношення до інших слів, що характерно для його віку, я думаю. Він розмовляв по телефону з його англomовною бабусею в той час, як

він тримав «яйце мобільний», зроблений з роздутої яєчної шкаралупи, що вони зробили в будинку Уте. Він каже бабусі: «Привіт, привіт *ei, ei, ei* [вказуючи на мобільний телефон], до побачення!» «*Ei*» це німецьке слово для яйця. (Який це тип «з'єднання», що він автоматично поєднує слова за звуком, римуванням «*hi*» («привіт»), «*ei*» та «*bye*» («до побачення») в одному реченні, хоча двома мовами? Я маю запитати професора неврології). Коли Габрієлю пропонують попрощатися з кимось він зазвичай відповідає цими днями, кажучи “*Bye-Ciao-Tschuss*”, і розмахуючи. Одна мова і ніякого свідомого поділу. Він бачить всі ці слова, як такі, що вписуються в єдину систему. Габріель обробляє всі слова як частину «своєї» системи особливої мови, в той час як Наталі тепер знає, що є така річ, як різні мови і що не всі говорять однією мовою, і не всі розуміють те, що вона розуміє.

Але вона завжди була трохи особливою в цьому відношенні. Наталі фактично розділяє мови до крайності. Після визнання близько трьох, що «мама говорить англійською, а тато говорить іспанською мовою», вона тоді винайшла свою власну мову, якою вона часто говорила з «*Matoman*» її уявною подругою. Я думаю, як близнюки, які розробляють свою власну систему зв'язку, Наталі припустила, що якщо мама мала мову і тато мав мову, то, можливо, у всіх були свої власні, і вона мала скласти свою. Вона часто співає мелодію знайомої пісні, але вигаданими словами. «*Row Row Row Your Boat*» виходила як «*Ica Ica Ica Tooo*», все мало прекрасний сенс у її власній голові. Я бачу щось подібне в Габрієля, ритмічно пов'язане між собою. У нього, як і в багатьох інших двадцятиодномісячних, є ритм мови, інтонація і вирази обличчя, які супроводжують розмову, але у нього немає слів, він просто має ряд несумісних звуків, які супроводжують його обмін з іншими. У цей момент він говорить тільки тридцятьма словами англійською мовою, шістьма іспанською мовою, і трьома німецькою, (*Tschuss, Ei, Schuh*), хоча очевидно, що він розуміє майже все іспанською та англійською мовами. Він бере шматочок їжі і дивиться на мене допитливо, ледь усміхаючись, «*do ooh?*», що щось на кшталт, «це добре?» або «це смачно?», що я зазвичай питаю його за їжею.

Якщо я відповім «так, смачно», він посміхається в чистому задоволенні тим, що в нас тільки що була розмова, яку він ініціював.

Втрачаючи, а потім Відновлюючи Мову (Березень 1997 року)

Ми в Бостоні вже дев'ять місяців. Наталі чотири роки і три місяці, і вона в основному говорить з Крістіаном і мною англійською мовою в ці дні, маючи повільно переставши говорити з її батьком іспанською мовою в останні чотири місяці. Проте, я помітила, минулої неділі, що вона ініціювала гру з двома іншими еквадорцями (у віці від семи до восьми) іспанською мовою. Вона спочатку вагалася, питаючи мене, як сказати «шукати» (*buscar*) іспанською. Коли я сказала їй, вона швидко відновила ритм обміну і почала говорити іспанською мовою. Вона провела наступні кілька годин у грі з ними, всі іспанською мовою і без коливань, що підтверджує моє переконання, що вона ще буде поговорити з батьком і друзями в Кіто іспанською мовою лише з невеликою кількістю підказок і часом. Якщо ви не використовуєте, ви втрачаєте, я вважаю. не маючи іспанської мови навколо неї, так послідовно, як в Кіто, і не маючи великої кількості іспаномовних друзів тут, робить важким для неї знайти ритм мови, але вона знаходить.

Я пам'ятаю, під час занять з японської в Токіо, я запитала молодого викладача мови, якби я могла довго слухати розділ на касеті, як би це допомогло мені з ритмом мови. Вона подивилася на мене, як ніби я була трохи божевільною і попросила мене пояснити «ритм». Мої однокласники підскочили і підтримали мене в спробі пояснити, чому це так важливо розуміти підйоми і падіння речень, інтонацію мовців, з тонкими відмінностями між чоловіками і жінками в розмові, паузами і наповнювачами “*uhhh, neh, sooo*”. На моє лихо, учитель ніколи не зрозумів запит. Спостерігаючи за Габріелем в ці дні, я знайшла такий ритм основним в його початковій здатності спілкуватися. Його голос піднімається з питальною інтонацією, його брови збираються і його голос поглиблюється, коли він вичитує ляльку його фіктивною мовою, все

таке важливе для розуміння обміну, навіть якщо фактичні слова підводять його.

Продовжуючи Історію Наталі (31 Липня, 1998 рік, Женева)

У період з липня по листопад 1997 року ми повернулися в Еквадор з Бостона до переїзду до Швейцарії. Як і слід було очікувати, іспанська Наталі повернулася після кількох днів перебування в мовному середовищі. Габріель продовжував говорити лише в мінімальному ступені будь-якою мовою. Матео, нашій третій дитині, було всього сім місяців, коли ми переїхали в передмістя франкомовної Женеви.

Після нашого переїзду з Бостона в Кіто не надовго, і тепер в Женеву, ми влаштувалися в рутину і Наталі мала школу. На даний момент, Наталі відвідує Німецькій Школі тут з 1 грудня 1997 року по червень 1998 року, і нині на канікулах до 26 серпня 1998. У той час як її перші два місяці виявилися свого роду періодом медового місяця, вона пройшла через важкі часи початку в перший тиждень у лютому 1998 року (в п'ять років і два місяці), коли вона регулярно змочувала своє ліжко в нічний час і починала плакати, майже панікуючи, коли залишалася в школі вранці. Вчитель була дуже прихильною, і визнала, що щось має відбуватися в житті Наталі, але могло це бути пов'язано з її молодшим братом? Перебуваючи в школі, вона була найщасливішою дитиною, і веселилася надзвичайно, постійно визиваючись робити якись речі для вчителя, співати пісні, відповідати на питання (але іноді боязко опускала руку, тому що вона розуміла, що питають, але іноді не могла знайти слів, щоб відповісти). Крістіан і я відкинули теорію брата запропоновану учителем просто тому, що ми не змогли знайти нічого, щоб підтвердити це вдома, а також часи її епізодів енурезу безпосередньо корелюють зі школою. Коли вона була на шкільних канікулах на Паску, вона не мала нічних змочувань. Коли школа знову почалася, це, як правило, буде відбуватися в неділю вночі, але майже ніколи в п'ятницю або в суботу вночі, або точніше, тільки

тоді, коли була школа наступного ранку. Це не відбувалося взагалі на канікулах протягом двох тижнів з кінця травня до 12 червня в Каліфорнії і на Гавайях. Це тривало протягом декількох тижнів і до сих пір час від часу відбувалося подекуди в червні 1998 року, але повністю зникло, коли школа відпустила на канікули 20 червня. Після розмови з її педіатром, ми прийшли до висновку, що найвірогідніше це тиск мови, який викликає її стрес. Зовні вона залишалася дуже живою і щасливою і говорила позитивно про те, що відбувалося в школі, але, мабуть, вона була стурбована деякими з дітей, які хотіли «грати самі» під час перерви, тобто без неї, а інші, які фактично побили її під час перерви в «грі», що надзвичайно налякало її. Її дуже соціальний характер і сильна особистість були корисні в деяких випадках і шкідливим в інших. Вона була дуже охочою бути з усіма типами дітей, але важкий час на самоті, а іноді мовний бар'єр, ізолювали її. Під час відпустки, однак, вона дуже пишалася здатністю «перекладати» для мам і її братів під час короткої поїздки до Фрайбургу в Німеччині, і дуже задоволена тим, що я почну заняття з німецької мови наступного понеділка. Вона попросила взяти заняття з французької цього літа, тому що вона «стоїть за» сусідськими дітьми, але Крістіан відчував, що розумніше дозволити їй повністю устаткуватися в німецькій програмі перед тим, як накинути французьку мову. Ми пішли на компроміс з тижневим семінаром, який вона буде відвідувати з Габріелем у його старих дитячих яслах, з англійською і французькою мовами разом. Наталі каже, що вона дуже рада, що я тепер також буду в змозі допомогти їй з читанням своїх німецьких книг у нічний час, і що вона зможе допомогти мені з моєю домашньою роботою, поговорити з вчителями, і, можливо, навіть приєднуватися до деяких екскурсійних поїздок, як інші матусь, які допомагають при школі, «тим більше, що Габріель піде до школи теж, і, можливо, буде потрібна додаткова допомога». Її рівень німецької добрий, враховуючи короткий проміжок часу, протягом якого вона була в середовищі, каже її вчитель, і це одна з причин, якій вона приписувала нічне нетримання сечі Наталі, пов'язана зі шкільним стресом. Її лікар, родом з Японії, але який вчився в Швейцарії, і

який говорить японською, французькою, іспанською та англійською мовами ґрунтовно вважає, що Наталі піддається стресу через мовні труднощі, а тим більше через зміни країни і дома. Я схильна погодитися. Ми тут всього шість місяців, і наш дім тільки зараз «вирішується». Судячи з усього, учитель Наталі каже, що вона набагато більше дбає про інших дітей в своєму класі, які мають німецьких батьки, але відмовляються говорити німецькою мовою, ніж про Наталі, яка намагається постійно, навіть за межами її можливостей. Схоже, що її особистість «міцного горішка», її сила характеру, допомагає їй з опануванням мовою, навіть якщо середовище в школі, з точки зору друзів, менш оптимальне.

Габріель, з іншого боку, встав на ноги. Йому зараз три роки і майже два місяці. Він каже набагато більше зараз, не досягаючи постійного оповідного рівня Наталі, але тепер перериваючи її, щоб закричати, «Наті, це моя черга, моя черга! Зараз!», А також намагається дати відповіді, пояснення і думки. У машині по дорозі додому зі школи я питаю їх про їх дні і Габріель відповідати, якщо спонукати, принаймні, це крок в правильному. Я думаю, що Матео, якому тепер п'ятнадцять місяців, був невеликим натхнення для Габріеля, і навпаки. Він розмовляє (хоча і в обмеженій мірі) без запиту. Виходячи з ігрового майданчику в місцевому торговому центрі *Chavannes Centre*, я сказала дітям сказати “*merci, au revoir*” жінці в центрі. Матео сказав “*au revoir!*” і помахав до того, як двоє інших відкрили рти, змушуючи всіх нас сміятися і Габріель наслідував приклад, “*merci! au revoir!*” в потоці сміху.

Спокійний, Сконцентрований Брат, але Повільний у Говорінні?

Розуміння і використання англійської мови Габріеля знаходиться на одному рівні з іншими його віку, за його педіатром, і вона розуміє його мовлення (яке, я була стурбована, затримується), хоча він і не пропонує багато інформації. У той час як в Каліфорнії і на Гавайях в травні-червні він був обсипаний компліментами через те, як добре він говорив, який він гарний, і яким

хорошим хлопчиком він здавався. (Цікаво, що б вони сказали, якби були з ним протягом двадцяти чотирьох годин поспіль!?) В будь-якому випадку, ця поїздка була дуже сприятливою для його еґо. Кожного дня багато людей, які його любили, казали йому, що він чудовий. Що ще ви можете запитати? Він повернувся до Швейцарії, залишивши памперси позаду (крім ночі), говорячи більш чітко, і вихваляючись кількома навичками, раніше нерозкритими, як його гостре почуття спостереження (надзвичайно любить книги *Де ж Уолдо*), вміння з пазлами (любить книгу про геометричні форми, яку йому подарувала його тітка Емі), і довгим проміжком концентрації, що, я припускаю, ми бачили набагато раніше в житті, але що я ніколи раніше не цінувала до того, як я мала летіти з ним у літаку протягом одинадцяти годин (з Цюриха до Сан-Франциско). В певний момент він сидів протягом півтори години, дивлячись на сторінки своєї книги *Барні*. За той же період часу Наталі сходила двічі до вбиральні, витягувала свої книги, грала в карти, просили їсти, і спробувала всі станції на гарнітурі. (Що це каже про мозок Габріеля? Сильна концентрацію і аналітичні здібності, низькі вербальні і соціальні Чи це типовий чоловік правша?!) В той час як його англійська процвітала і його розуміння іспанської збільшилося, його говоріння іспанською не зробило рівного прогресу. Він все розуміє, здається, але, як правило відмовляється використовувати. Він скаже Крістіану «не *manzana*, це яблуко!», і вони знову і знову повторюватимуть слова, сміючись з цього, але з якоїсь причини, він вважає за краще не використовувати іспанську мову. Я сподіваюся, що, коли його хрещена мати (якій сімнадцять років) і його бабуся (*Абуеліта* Ана) прийдуть у гості наступного тижня він буде відчувати себе більш натхненним. У нього було багато всього як для трирічного: його концентрація на рутині ванної кімнати, самостійному одяганні, бути старшим братом, говорінні англійською, пристосуванні до цього середовища... Я гадаю, що я можу почекати ще кілька місяців, щоб підштовхнути іспанську, хоча я сподіваюся, що він почне використовувати її найближчим часом. Існує досить великий шанс, ми не поїдемо до Кіто на Різдво в цьому році, тобто він не матиме іспанського впливу, за виня-

тком Крістіана, наших друзів з посольства та нечастих гостей протягом досить довгого часу.

Я прочитала багато речей про білінгвальних дітей, які відмовляються говорити однією зі своїх мов. Які можливі причини? Одна з тих, що я можу згадати, це відмова від конкуренції зі старшим братом або сестрою. Може бути, що Габріель мало говорити іспанською мовою, тому що він не хоче конкурувати з вічно балакучою Наталі на цьому рівні? Інша причина була пов'язана з «надмірною чутливістю» до тих, навколо нього, хто, якщо він знає, не розмовляє цією мовою (наприклад, я говорю з моїм чоловіком англійською мовою вдома), тоді дитина не розмовляє «чужою» мовою (в даному випадку іспанською) з ввічливості, хоча я не впевнений, що Габріель ввічливий... Тоді існує ідея «суто рецептивних білінгвів», які цілком могли б бути випадком Габріеля. За цим сценарієм, дитина набагато кращий слухач, ніж мовець, осмислює, але не виражає себе. Я вважаю, час покаже.

Габріель йде до Німецької Школи в кінці серпня 1998 року. Ми розділили наші занепокоєння з приводу його прогресу в мові з педіатром, яка відразу ж запитала, на нашу думку, чи був він компетентним, принаймні в одній мові. Я сказав їй, що так, в англійській, і що він розуміє все іспанською мовою, і деякі німецькі фрази і слова і щось схоже на французьку мову. Вона сказала мені, що якби він мав хоча б одну мову, вона б не турбуватися про це, тому що з її точки зору, якби він мав інструменти (мова), щоб бути в змозі *думати*, принаймні в одній мові, то вона б не турбувалася (Скутнабб-Кангас, 1976, також прийшов до подібних висновків). Проте, вона сказала, що ми неодмінно повинні тримати двері відчиненими для змін в школах у вересні, якщо ми розуміємо, що він зазнає надмірну кількість стресу. За її словами, багато дітей мають важкий час початку навчання в школі з самого початку, не кажучи вже про іншою мовою, та діти з однієї родини можуть мати широкий спектр схильностей, пов'язаних з опануванням другої мови, і ми не повинні очікувати, що він заговорить другою або третьою мовою так само легко, як і його старша сестра.

Третя Дитина: Третя Комбінація Сильних і Слабких Сторін.

Що стосується Матео, Крістіан і я помітили, що він, здається, більше схожий на Наталі, ніж на Габріеля, з точки зору стадій розвитку. Йому зараз п'ятнадцять місяців. Він справжній базіка і засинає вночі, балакуючи. Він стріває в розмови зі своїм невиразним мовленням, і він чітко передає всі свої потреби за допомогою мішанини «слів» і жестів. Він танцюрист, як і його сестра, любить обійми, і дарує лагідні поцілунки. Він швидко відчуває симпатію до людей і був справжнім хвальком на весіллі мого кузена, тому що він знайшов спільну мову з усіма, відправляв усім повітряні поцілунки і шквал посмішок. Він і Габріель, здається, надзвичайно ладять один з одним також. Він відчайдушно намагається не відставати від Габріеля у всіх видах діяльності, хоча іноді це засмучує їх обох. Наступного дня за обідом Габріеля не звертав належної уваги на Матео, тому Матео забрав соломинку Габріеля від нього і побіг навколо кухонного столу з вереском. Матео витрачає багато часу на «читання книг», як це роблять двоє інших. Перед сном вони йдуть до полиць, щоб вибрати книгу, і Матео йде прямо разом з двома іншими, дістає книгу і гортає сторінки. Як уже згадувалося раніше, Габріель багато розмовляє з Матео, що відмінно підходить для них обох. Габріель часто говорять Матео «не пий воду» у ванній, або «припинити робити багато шуму» в машині, як *його* просили раніше. Цей обмін був безцінним для Матео з точки зору його розвитку мови. Його інтонація є досконалою, хоча йому не вистає точних слів. Шість місяців тому Габріель був на цьому етапі.

Процвітання Словникового Запасу (Серпень 29, 1998 року, Женева)

Словниковий запас Матео розквітав, так само як Габріеля і Наталі в меншій мірі, що є природнім для кривих лексики в їх відповідних вікових групах. Матео шістнадцять з половиною місяців і він добре спілкується з набором слів на чотирьох мовах: Мама, *tatan* (французька), *mommy*, рара,

Ана, ма (*más*/більше), juice, “chee” (сир), *árgua*, Nannie and Annie (Наталі і Габріель), *hola*, *au revoir*, “shasha” (*gracias*/ дякую), кінь, “birrr(d)” (для всіх інших тварин), взуття, *bravo!*, реерее, м’яч (для всіх круглих предметів, включаючи фрукти); ніс, око, *baaahh* (bath), “dis” (це), “urra” (підніми мене) і завжди популярне “ні” і завжди присутні “мені” і “моє!” Він копіює звуки кішок, собак, корови і коней. Він виконує всі інструкції англійською та іспанською мовами з однаковою швидкістю. Він сякається по команді, знаходить своє взуття, коли його бракує, п’є сік або молоко, коли його запитують, каже вам, що він хоче їсти (що супроводжується бігом до холодильника, або потягнувши коробку з кашею з полиці), а також дає вам знати, коли він має зробити «ка-ка» або «пі-пі». Коли запитують, чи він сильний в будь-якій мові (Ти сильний? / *Tú eres fuerte?*) він згинає руки і робить кулак «як Геркулес» відповідно до його сестри, і робить рохкаючий шум на знак позитивної відповіді. На всі команди відповідає майже з рівною швидкістю англійською або іспанською мовою. Він живий танцюрист і часто ставить його ноги твердо в одному місці і котитися назад і вперед від стегон, іноді в такому ритмі, що він виглядає як сліпий музикант, погойдуючись під музику. Він любить *сальсу* і класичний, рок, і дитячу музику з рівним задоволенням.

Габріелю три роки, три місяці та три дні та він розпочав навчання минулої середи в Німецькій Школі. З часу свого третього дня народження він дійсно збільшив його накопичення словникового запасу, і в той час як він завжди мав правильну інтонацію розмови (наростаючий голос в кінці питання і т.д.), він тепер, нарешті, поєднує слова. Всього за три дні школи я бачу помітне поліпшення в його вимові й ясності англійською мовою, хоча шкільне навчання – німецькою мовою. Я вважаю, з необхідністю зробити себе чітким і без всюдисущого перекладача (його сестри), щоб тлумачити його потреби, тепер він прийшов до розуміння, як краще виразити потребу самому. Його темперамент стримує, і я боюся, буде стримувати його від стрибку в німецькій мову, як зробила Наталі, так як вона є дійсно соціальною істотою і живе для товариських відносин, а він ні. Габріель щасливий грати самостійно

з набором поїзда на підлозі або створюючи парад тварин з ящика маріонеток і не жадає приятелів, щоб отримувати задоволення. Він любить хорошу гру погоні або монстра, хоча гарчання є гарчанням у будь-якій мові, я вважаю. Він приділяє дуже багато уваги історіям, які йому читають на будь-якою мовою, і (сподіваюся) відмінностям лексики. Він любить книги. До сих пір він як і раніше відповідає англійською мовою дев'яносто відсотків часу, незалежно від того, якою мовою його запитали. В *garderie* в місцевому торговому центрі, де він і Наталі часто грають в той час як я ходжу по магазинах, я скажу дітям попрощатися, коли ми зберемося йти, і він скаже «до побачення» тільки англійською мовою. Коли я кажу йому, ні, французькою, він потім каже: “*merci, au revoir*”, але тільки після того, як йому скажуть, яку мову використовувати. З позитивного боку, він знає, які слова до якої мовної категорії відносяться, з негативної сторони, йому треба сказати, якою мовою говорити. Це велика зміна навіть у порівнянні з лише місяць тому, коли він ще не розрізняв, якою мовою він говорив. Наталі, коли їй часто не вистачає словникового запасу, завжди має чітке уявлення про контекст мови, з іншого боку.

Габріель піде до Німецької школи вранці, як правило, з 8:30 ранку до 12:20 по полудні, так що він матиме близько трьох з половиною годин німецької щодня. Крім того, ми сподіваємося залучити студента університету або наставника, щоб спостерігати за дітьми два дні на тиждень, які будуть говорити з ними тільки німецькою. Хоча розуміння Габріеля в англійській та іспанській мовах є завершеним. Досить дивовижно, але його розуміння німецької теж дуже добре. Коли його вчитель запитала його в перший день, чи це були його приналежності (олівці, гумки і т.д.), він відповів: «так». Потім вона попросила його відкрити точилку для олівців і дістати її (німецькою мовою), і він зробив це без коливань. Після того, як він обрав затишне місце (клоун / блазень) вона запитала його, чи він обрав щось, він кивнув (не сказав ні «так», ні «*ja*») і вказав на його ящик. Я не знаю, чи він повністю зрозумів, чи її інтонація з питаннями була такою гарною, чи завдання були такі очевидні, але я була здивована, що він дотримався всіх її вказівок. У класі є двоє інших

дітей з десяти, з якими батьки говорять англійською мовою, але я сподіваюся, що всі діти, крім Габріеля, говорять німецькою мовою на відповідних віку рівнях. Це має бути чинником, змушуючим його говорити німецькою швидко, я вважаю, і після перших кількох тижнів я думаю, що його вчитель не буде говорити англійською мовою з ним взагалі. Вона відповідає на його запитання англійською німецькою мовою, а іноді повторює відповідь англійською, якщо це необхідно.

Наталі розпочала цей навчальний рік успішно. Вона каже, що вона любить свій клас, незважаючи на те, що в ньому тільки чотири дівчинки і десять хлопчиків. Одна з дівчаток є шибеником і ніколи не грає з іншими дівчатами, а дві інші дівчата злиплися досить щільно. Зовні Наталі, здається, не турбується в даний момент. Вона була дуже гордою тим, що, коли дітей попросили визначити свої власні імена на аркуші паперу, вона була першою, щоб знайти його, і що деякі з інших не могли зробити це взагалі. Вона стрибнула прямо в шкільній ситуації в німецькій мові, не використовуючи англійську в якості милиці з учителями взагалі, які всі мають деяке знання мови. Вона дуже важко намагається використовувати весь словниковий запас, який у неї є, та постійно питає в батька слова німецькою мовою. Вона вивернула кісточку за ніч перед другим днем занять, вивчила, як сказати «вивихнув кісточку» німецькою, а потім розповіла усім про свої ноги наступного ранку. Її завдання зараз вийти на два інших рівня, я вважаю. Вона матиме дві години на тиждень французької в школі, формально додавши четверту мову. І вона починає вчитися читати англійською мовою. Сьогодні вона здається задоволеною, ніякого нічного нетримання сечі, і завжди залишається щасливо, коли уходить в ранці. Нарешті медовий місяць!

Внесок Вчителя (Жовтень 11, 1998 року, Женева)

Ми провели зустрічі з вчителями і Габріеля, і Наталі минулого тижня, щоб оцінити їх прогрес, і пристосовність протягом останніх шести тижнів

після школи. Мій чоловік зустрівся з учителем Наталі і дізнався багато про динаміку в класі і її вплив на її здатність подружитися. Наталі перебуває в «стадії принцеси», вона любить одягатися, займатися уявною грою і т.д. На жаль, в її класі лише три інші дівчинки, а хлопчики «на грубій стороні». З трьох інших дівчат, одна шибениця і зазвичай не грає з дівчатками. Дві інші досить тісно здружилися і, зазвичай, не хочуть, щоб Наталі грала з ними, залишаючи її або вмовити хлопчиків пограти з нею, або погоджуватися на їхні ігри. З огляду на її дуже соціальний характер, це зробило вільний час у класі дуже важким для неї. Під час структурованої діяльності вона бере охоче участь і старанно працює, каже її вчитель. Вона також обожнює час книги і слідує за сюжетом і фабулою з легкістю. Її словниковий запас – на рівні віку в німецькій мові, хоча вона часто використовує граматику англійської мови, каже її вчитель. У нас було кілька її однокласників вдома, щоб пограти (чотири з дев'яти хлопчиків) і ще одна дівчинка мала приєднатися до відвідування після осінньої перерви через два тижні. Сподіваюся, ми зможемо виростити деякі окремі дружні відносини для Наталі, може полегшити її час у школі. Хоча вона не говорить про це сама, не мати доброго друга школи має бути напруженим. Ця напруга, в свою чергу, може змусити її почувати себе негативно в школу в цілому, що є її єдиним джерелом німецької на даний момент. З кращої сторони, її вчителька німецької мови говорить, що вона помічає, що Наталі дійсно любить її заняття французької і досягає там успіху. Вона спочатку намагалася перешкодити нам зарахувати її до додаткових занять з французької, тому що вона відчувала, що це буде занадто багато для Наталі. Ми переконали її, що це було б одним місцем у школі, де вона була б на рівній або кращій основі, ніж її німецькі однолітки, а також великим імпульсом для її єго. Ми мали рацію.

Габріель дуже щасливий в школі, хоча він каже: «Я не люблю» розмовляти німецькою мовою, і, як правило, відповідає вчителю англійською, якщо взагалі. Він, однак, співає німецькою мовою і слідує більшості інструкцій. Його вчитель говорить, що він «занадто розумний для його власного блага»,

оскільки він знає, що вона може говорити англійською (що, як він бачив, вона часто робила під час роботи), так що він не переймається говорити німецькою мовою. Крім того, вона відчуває, що він покладається занадто багато на Наталі під час перерви, наприклад, і не має ніякої необхідності підштовхувати себе до навчання. Він відшукав двох інших дітей, які говорять англійською мовою, з якими він грає велику частину часу, або він із задоволенням грає сам.

Ми вирішили найняти німкеню за рекомендацією школи, яка приходить тиме в наш будинок два рази на тиждень у другій половині дня, щоб грати з дітьми і контролювати візити їх шкільних друзів. Ми також будемо намагатися і залучати Габріеля до більшої кількості заходів з його друзями, а не плентатися з Наталі. Це повинно стимулювати його власний розвиток мови. Матео значно просуваються вперед в плані його перших мов. Він додав безліч власних імен до його словникового запасу (в тому числі Міккі Мауса і Ерні з *Вулиці Сезам*). Від дев'яти місяців до одного року він сидів на моїх приватних французьких уроків. Тепер він супроводжує мене на німецьких заняттях в Гільдії жінок при Організації Об'єднаних Націй, де я беру уроки з чотирма іншими жінками. Іноді він робить вигляд, що робить замітки, решту часу він спить або грає, але чомусь я впевнена, що він «щось отримує». Залишаючи заняття вчора, він послав дамам повітряні поцілунки і сказав: «*Tschuss!* До побачення!» За останні шість тижнів він додав «*rweeze*» (будь ласка), «*panoh*» (*hermano*), Ерні, Міккі, Барні, йди, двері, вниз, волосся, рот, коліно, пляшка, «*der*» (там), *ahí* (іспанською «отам»), м'яч. Здається, всіх маленьких дівчаток цими днями звуть «Ана». Він набагато більше кричить останнім часом, зі словами і без (якщо зі словами, це, як правило, «моє!» або «ні!»). Він як і раніше подає надії на сильні мовні навички, я відчуваю.

Підкорення Мові (Січень 30, 1999 року)

Наталі вже шість років, два місяці. Габріелю три роки, вісім місяців, і

Матео майже двадцять два місяці.

Що ж, ми поїхали до Кіто на Різдво, але це було свого роду змішане благословення. У той час як Габріель і Матео значно покращили їх іспанську, Наталі стала більш свідомою, як далеко ми живемо від інших членів сім'ї. Вона була дуже сумною в день, коли ми виїхали з Еквадору, щоб повернутися до Швейцарії. Крім того, через чотири дні після нашого повернення і прямо перед початком школи, Наталі і Габріель захворіли на вітряну віспу, тримаючи їх поза школою ще один тиждень. Проте, після відновлення їх здоров'я, ми запланували костюмовану вечірку, щоб відсвяткувати з запізненням день народження Наталі зі її однокласниками. Вечірка була чудовим успіхом. Дванадцять дітей зі школи (німецькомовних) двоє сусідів (англомовних) і двоє близьких друзів сім'ї (іспаномовних) були присутні. Жінка, яка навчала Наталі німецькій, Моніка, і яка стала дуже хорошим другом, придумала кілька ігор і допомогла організувати дітей до Полювання за Скарбами, ріпата, і «зроби своє власне» морозиво. Я думаю, що Наталі була щиро рада, хоча вона провела більшу частину вечірки, перекладаючи з німецької на іспанську або англійську. Відразу ж після її вечірки вона захворіла на іншу хворобу, і, отже, пропустив два тижні цього місяця в школі. Наступного тижня батьківські збори, так що ми зможемо оцінити її академічний і соціальний прогрес краще. Вона, здається, змирилися з її положенням у класі, не щаслива, але й не в депресії. Нам пощастило, що їй дуже подобаються німецькі заняття Моніки; вона створила сильний позитивний зв'язок з німецькою мовою через її гри і ретельний вибір заходів.

Дякуючи богу, словниковий запас Габріеля всебічно покращується. Його англійські фрази є більш гладкими, і тепер він отримує задоволення від говоріння іспанською мовою, але, як правило, тільки тоді, коли йому запропоновано поговорити його батьком. Він також вчить багато нових слів німецькою мовою (цілі пісні, частини тіла і т.д.). Він у винятково гарному настрої з часу нашої поїздки до Кіто. Він намагається з усіх сил, щоб змусити людей сміятися, справжній клоун, і він став дуже турботливим і ніжним по відно-

шенню до свого молодшого брата, приносячи йому іграшки, якщо він плаче і роблячи смішні вирази обличчя, щоб підбадьорити його. Він став набагато більш показовим в його прихильності до інших людей. Він відкрито обіймає своїх друзів у школі і дарує поцілунки з більшою частотою. Він дуже щасливий в школі і зі своїм учителем. Він робить багато уявної гри останнім часом, знаходячи скрині зі скарбами, повні алмазів (які він люб'язно дає своїй матері), або доглядає за дитиною коали в його руках, годуючи його «листом коали». Це велике задоволення мати його поряд.

Матео фактично розмовляє маленькими реченнями («сік так, книга так») і додав кілька слів до його словникового запасу: ніс, очі, зуби, язик, голова, пальці ніг, живіт, вуха, шия, тіло, руки, дитина, горщик, книга, молоко. Іспанською кожне число це “dos” (два) і будь-яка їжа “*rapas*” (картопля). Він розуміє більшість кольорів і тварин іспанською мовою і позначає їх, вказуючи, а іноді повторюючи імена (*buho, gato, elefante*). Він, здається, має рівне розуміння англійською та іспанською мов.

Ніхто з дітей, здається, не метушитися, якщо вдень мультфільми йдуть французькою або англійською, або якщо вони дивляться *Пітера Пена* німецькою або *Далматинців* французькою. Вони просто прийняли це як частину життя тут.

Весняні та Літні Відвідувачі і Зарубіжні Країни (Квітень-Серпень 1999 року)

Яка чудова весна і літо в нас були! У період з квітня по серпень у нас було цілих дев'ять гостьових будинків, які дали нам приголомшливу можливість подорожувати по Швейцарії та інших частинах Європи. Коли моя мати приїхала до Німеччини, діти отримали можливість трохи використати свою німецьку, і зробили це ще раз, коли ми поїхали навістити кілька друзів сім'ї недалеко від Франкфурта протягом тижня. І в той час як я був задоволена тим, як вони використовують їх німецьку, я був заінтригована захопленням

Наталі італійською.

Коли мій батько приїхав, ми поїхали до Італії і, в той час як ми всі думали, що це чудово з точки зору їжі, людей і пам'яток, Наталі також звернулася до мови. Вона хотіла слухати опери Андреа Бочеллі, сказала, що розуміє офіціантів, замовила свою власну їжу, використовуючи суміш італійської та іспанської мов. Мілан, Піза, Флоренція й Ассізі були дивом самі по собі, але це маленьке відкриття було також захоплюючим. «Якщо я знатиму італійську, то я буду знати ті ж мови, що і Крістіна», хвалився вона. («Крістіна» це доктор Аллеманн-Гіонда, друг і професор в університеті тут, яка розмовляє німецькою, іспанською, англійською, французькою та італійською мовами). А потім у нас був особливий візит від брата Крістіана і його сім'ї. Ми відмінно провели час повернення в Італію через Мілан, а потім відправилися до Німеччини і французького Страсбургу з ними. Таким чином, протягом декількох місяців ми дійсно записали на свій рахунок милі на мікроавтобусі, три рази в Німеччину, двічі в Італію, незліченну кількість разів через кордон до Франції. Наше центральне розташування було ключем у використанні іноземних мов, які ми вивчаємо.

У проміжках між подорожами діти їздили до Моніки для занять німецькою. Вони грали з кошенятами, випікали хліб, заготовлювали огірки і наздоганяли курчат, вивчаючи більшу різноманітність німецької лексики, ніж вони мали б зазвичай у школі, я гадаю. На щастя, обидва дітей добре ладять з нею і створили такий сильний позитивний зв'язок з німецькою мовою через її дружбу.

Дивовижні Уми Дітей (Вересень 17, 1999 року)

Не можу не перебувати в страху за дитячі здібностей до вивчення мов і регулювання. Наталі почала перший клас з тріском. Вона вважає, що в неї «кращий учитель в світі» і стверджує, що немає уроків математики або читання, німецької або французької, тільки ігри – розумний учитель! Її новий

учитель вважає, що Наталі має дуже хорошу німецьку та може порушити це, тільки не маючи більше можливості використовувати мову. Вона вчиться читати і писати німецькою мовою зараз і любить уроки; Я вважаю, що її тверда основа в англійському алфавіті допомогла тут. Вона має французьку три рази на тиждень і досі знаходить велике задоволення. Вона гарно співає французькою і любить використовувати те, що вона знає, в грі. Коли вона і дитина сусіда збираються разом, вони часто прикидаються сиротами в країні X і розмовляють тільки мовою X (зазвичай французькою), і вона залучає все, що вона вивчила цього тижня, до її ігор. Крім того, у неї є Музика в школі один раз на тиждень (німецькою) і один раз за її межами (французькою мовою), і вона виявляється цілком здібною в цій області. У неї є балет у п'ятницю після обіду з новим ізраїльським викладачем, який говорить у ході уроків, французькою та англійською мовами. Загалом, я думаю, що я ніколи не бачив її щасливішою. Їй вже шість років і дев'ять місяців.

Габріель дуже просунулася в англійській, іспанській та німецькій мовах. Він розмовляє постійно (занадто багато?) цими днями. Минулої ночі він, Наталі, і мій чоловік прийшли додому після перегляду нового фільму *Зоряні Війни Епізод I*, і він не міг зупинитися, переказуючи сюжет. Він говорив тридцять п'ять хвилин без зупинки, а потім тільки тому, що йому необхідно було піти в туалет. Він схильний починати кожне речення з «Мамочка, я хочу тобі дещо розповісти ...», а потім йде далі і далі і далі. Він використовує свою іспанську мову більш активно, хоча він як і раніше вважає за краще покладатися на англійську мову. При натисканні, проте, він буде використовувати іспанську. І він, і Крістіан насолоджуються поїздкою до школи вранці, яка проводиться виключно іспанською мовою (я туди не втручаюся). У той час Крістіан каже, що він говорить більше, і його іспанське розуміння є завершеним. Він в захваті від школи через те, що він є одним з «великих хлопчиків» у цьому році (три- і чотирирічні діти разом і з тих пір як йому чотири, він вважається «великий»). Він приходить додому, співаючи і пояснюючи події дня сумішню мов. Я вважаю, це дуже цікаво, що його словниковий запас по-

вністю залежить від повторення і новизни. Тобто, якщо він чує певне слово часто іспанською мовою, він використовує тільки іспанською. Якщо він вивчив назву предмета в німецькій мові, він використовує німецьку, хоча в обох випадках він знає англійський еквівалент. Наприклад, *"cocodrillo"* і *"dinosaurio"* завжди іспанською мовою (можливо, тому що я зазвичай не роблю це частиною англійської бесіди, а мій чоловік робить). *"Biene"* завжди німецькою (бо вони зробили великий проект про бджіл в школі, і він знайшов книгу про це німецькою) і *"Haselnuss"* – лісовий горіх, так як його клас пішов гуляти в парк, і він приніс їх додому повну кишеню. Він швидко вчиться і, здається, дуже радий. Йому вже чотири роки і чотири місяці.

Матео, можливо, дитина з найбільшою здатністю до іноземної мови. У нього найчіткіша вимова, яку я коли-небудь чула (ніяких «уеаһ», завжди «уеs» («так»). Він на стадії наслідувача, де він імітує все, що робить Габріель, в тому числі і те, що він говорить. Він відвідує французькі ясла вранці, п'ять днів на тиждень, і, здається, ладить дуже добре там, хоча його улюблена подружка – маленька дівчинка з району, яка говорить англійською. У будь-якому випадку, викладачі там кажуть, що він виконує вказівки (якщо він хоче), і співає французькою, або принаймні робить зусилля, щоб зробити це. Я бачу, що йому дуже зручно там. Він справжній актор, завжди кривляючись (він кричить «клоун!» і кривляється, «поганий хлопець!», він кричить і кривляється по-іншому). Його словниковий запас дуже хороший для його віку (смішно, не працює, яблучний сік, будь ласка, попкорн, все зроблено, не роби цього, це моє, що ти робиш? Чому? Мамочка, звари яйце? ванна, душева кабіна) – небагато з того, що він сказав в останні п'ять хвилин. Він щосили намагається побудувати речення і може спілкуватися з членами родини, адекватним чином. Йому вже два роки і п'ять місяців.

«Швидше Кулі, що Летить» (Листопад 1, 1999 року)

Матео тепер два з половиною роки, і кожного дня він, здається, зачер-

пує слова навколо нього, як мокрою ганчіркою пил. Він повторює все постійною балаканиною, і його зростання особливо помітне в іспанській та французькій мовах. Він відповідає його батьку іспанською, як правило, починаючи з зухвалого, «Sí, papí» або «No, papí». Він просто кричав, не бажаючи одягатися «No, papí, no pantalón!» Коли його запитують про школу, він розмірковує на мить, не знаючи, як висловити свої щоденні справи французькою. Але коли його запитують, Люсі (його вчитель) говорить так і так французькою? – Його обличчя світлішає, і він каже: «Oui! Luce... » так і так. За ним неймовірно спостерігати. Він знає, що з Крістіаном говорити тільки іспанською, зі мною - англійською. Це відносно раннє розуміння цієї концепції. Я сказала йому «подякувати татові за нові чоботи», і він сказав: «gracias, papí, zapatos».

Габріель досяг точки, де, ми відчуваємо, його німецька краща, ніж його іспанська. Його англійська як і раніше перевершує будь-яку іншу мову (з точки зору лексики і синтаксису), і його іспанський розуміння відмінне, але він розмовляє більше німецькою, ніж іспанською. Це дійсно є прямим наслідком того, що іспанська виходить тільки з одного джерела, його батька, в той час як у нього є день в школі, друзі після школи і телебачення німецькою мовою. В даний час він усвідомлює ідею, що говоріння має життєво важливе значення для процесу комунікації і для виживання в школі. За його словами, нова дівчина вступила в школу минулого тижня, але «вона не могла говорити», просто співати.

Наталі показала перші ознаки втрати своєї дитячої безпосередності. Вона витрачає набагато більше часу на одягання вранці, уявляючи, що вона схожа на співаків на телебаченні. Її мовні навички знову показали себе по-іншому, проте, на цей раз в дуже несподіваним чином. Вона взяла книгу про мову знаків у бібліотеці. На першому читанні в машині по дорозі додому, вона запам'ятала шістнадцять з двадцяти шести символів. На другому читанні вона знала двадцять, і в третьому читанні вона могла продемонструвати мені всі двадцять шість знаків. Це зайняло значно менше часу, ніж було потрібно

для вивчення її письмового англійського алфавіту. Може бути, тому що це було зроблено за допомогою її рук як символів, не потребуючи посередників паперу і олівця?

Слово про Замітки в Щоденнику

Ці обрані записи щоденника були представлені тут, щоб проілюструвати процес однієї сім'ї до вивчення іноземної мови. У мене троє дітей змішаного характеру. Двоє, я вважаю, мають високу схильність до мов, один не має. Дівчина-лівша говорить набагато більше, ніж один з хлопчиків-правшів, але не інший. Англійська – близька лінгвістично до німецької, а іспанська – близька до французької, мабуть, сприяючи вивченню в дітей. У той час як вони всі вони вивчили свої перші дві мови в Першому Вікні, двоє зробили це в послідовній сімейній стратегії, а один ні. Всі, як правило, мотивовані, хоча я вважаю, що це було більш важливим для середньої дитини в опануванні мови. Всі вони мали особливу можливість виховуватися в дипломатичній родині, яка подорожує до країн, де говорять їх іноземними мовами, і тому вони можуть використовувати їх на щоденній основі.

Ці троє дітей, хоча і виховувалися з тими ж батьками, в тому ж домогосподарстві, мають свої власні, індивідуальні рецепти. З багатьох причин діти мали різні ступені успіху в їх мовах на сьогоднішній день, хоча я твердо вважаю, що всі матимуть рівні вільного володіння, адекватні шкільному навчанню, принаймні, в трьох (англійська, іспанська та німецька) з чотирьох мов, коли вони завершать Друге Вікно (вісім років), і будуть в змозі продовжувати вивчення навіть більшої кількості мов, якщо це їх вибір у Третньому Вікні (з дорослого віку і назад).

Я, як і раніше, в захваті від всієї цієї практики, і чим більше я дізнаюся, як діти вивчають мови, тим більше я вражена, що мої власні білінгвальні діти були настільки успішними.

ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО

Я щиро сподіваюся, що інформація в цій книзі, допоможе, принаймні, деяким з мільйонів мультилінгвальних сімей по всьому світу, які постають перед питаннями, з якими ми, як родина, колись зіткнулися на плаву в подібному лінгвістичному човні в морі мовного вибору. Я сподіваюся, що інші батьки поділяють моє визнання, яким дивним чином наші мультилінгвальні діти використовують мову, що є найскладнішим досягненням людського мозку. Я сподіваюся, що ця книга заохотить інших відправитися в цю подорож і пожинати всі переваги, які вона приносить нам під час виховання мультилінгвальних дітей.

Бібліографічні посилання

1. Abdelrazak, M. Towards More Effective Supplementary and Mother-Tongue Schools. London: Resource Unit, 2000.
2. Bacon Lee, J. "Racial and Ethnic Achievement Gap Trends: Reversing the Progress Towards Equity." Educational Researchers 31 (2002):3–12.
3. Baetens-Beardsmore, H. Bilingualism: Basic Principles. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1982.
4. Gonzalez, J. M., and L. Darling-Hammond. New Concepts for New Challenges: Professional Development for Teachers of Immigrant Youth. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1997.
5. Papanicolaou, A. C., P. Pazo-Alvarez, E. M. Castillo, R. L. Billingsley-Marshall, J. I. Breier, P. R. Swank, S. Buchanan, M. McManis, T. Clear, and A. D. Passaro. "Functional Neuroimaging with MEG: Normative Language Profiles." NeuroImage 33, no. 1(2006):326–342.
6. Sass, E. J. "Motivation in the College Classroom: What Students Tell Us." Teaching Psychology 16, no. (1989):86–88.

Навчальне видання

ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ І ПЕРЕМИКАННЯ МОВНОГО КОДУ

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. 13,35. 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 978-966-383-771-0