



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**

БІЛІНГВАЛЬНИЙ МОЗОК ТА ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

ХРЕСТОМАТІЯ

ДНІПРО/ ЛІРА / 2016

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

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

The reader contains papers on peculiarities of a bilingual brain and acquisition of foreign languages.

The target readership is teachers, headmasters of schools, methodologists, professors and students of higher educational institutions, as well as all those interested in problems of bilingualism and bilingual education.

Б 61 **Білінгвальний мозок та засвоєння іноземних мов : хрестоматія**
/ ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛІРА, 2016. – 202 с.
ISBN 978-966-383-762-7

Хрестоматія містить праці з особливостей білінгвального мозоку та засвоєння іноземних мов.

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

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73

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

ISBN 978-966-383-772-7

Передмова

Зацікавлення українців іноземними мовами, бажання й потреба вивчати їх в Україні та за її межами – це реалії сьогодення. Іноземні мови стають засобом ділових стосунків, діалогу культур, фахової діяльності. Усе це зумовлює потребу розвитку сучасних методів і прийомів навчання іноземних мов у контексті глобального мультилінгвізму.

У збірці висвітлені головні проблеми методики викладання іноземних мов з урахуванням досліджень з психології навчання й фізіологічного функціонування мозку.

Метою запропонованих матеріалів є ознайомити вчителів і студентів з сучасними підходами до формування мовної та мовленнєвої компетенції школярів, допомогти оволодіти основами теорії методики викладання іноземних мов та головними методичними вміннями вчителя іноземної мови, а також опанувати структурований комплекс знань з теоретичних засад психології засвоєння іноземної мови, зокрема таких, як загальні принципи оволодіння іноземною мовою, головні когнітивні процеси засвоєння нерідної мови, психологічні підстави сучасних методів навчання мов, психологічні основи білінгвізму/мультилінгвізму, засоби вивчення особистості мовця тощо.

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

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ В ОЦІНЦІ БІЛІНГВА

Рафаель Хав'єр 5

ЛІКУВАННЯ ПАЦІЄНТІВ-БІЛІНГВІВ

Рафаель Хав'єр 25

ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ

Джон Едвардс 37

БІЛІНГВІЗМ ТА ІНТЕЛЕКТ

Джон Едвардс 47

МАЙБУТНЄ БІЛІНГВІВ: ЯКОЮ МАЄ БУТИ НАША РЕАКЦІЯ?

Рафаель Хав'єр 55

СКІЛЬКИ ЧАСУ ПОТРІБНО НЕНОСИЮ МОВИ, ЩОБ ВІЛЬНО ОВОЛОДІТИ ДРУГОЮ, ТРЕТЬОЮ Й ПОДАЛЬШИМИ МОВАМИ?

Трейсі Токухама-Еспіноза 67

СОЦІОЛІНГВІСТИКА, НАВЧАННЯ МОВИ ТА НОВІ ПРАВИЛА ГРАМОТНОСТІ

Брайан Стріт, Констант Леунг 88

ОКРЕМЕ СЛОВО ПРО ТРЕТІ МОВИ

Трейсі Токухама-Еспіноза 119

СОСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПЛАНА ДЛЯ ПРЕДМЕТНО- ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Мириам Мет 156

АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Ксу Дамін, Ван Ксяомей, Лі Вей 189

ПРОБЛЕМИ В ОЦІНЦІ БІЛІНГВА

Рафаель Хав'єр

Ми розглядаємо різні фактори, що можуть вплинути на процес оцінки у двомовних індивідів (наприклад, особистої мотивації особистості), зокрема ті, які важко визначити й оцінити, адже вони можуть бути досить тонкими, і досліджень з цього питання бракує. Під «оцінкою» ми маємо на увазі будь-які умови, що потребують оцінювання навичок двомовного індивіда та його когнітивного / емоційного стану. Таким чином, оцінка включає в себе формальні й неформальні процедури, такі як психологічні тести, психіатричні й психологічні інтерв'ю, психосоціальні оцінки, професійно-технічні оцінки. Таке оцінювання може варіюватися від короткого до більш широкого процесу. Але незалежно від тривалості процес зазвичай включає попередній / початковий етап фактів або первісну оцінку проблем(и) й укладається на етапі рекомендації або розмежування конкретних шляхів вирішення проблеми, у тому числі конкретного діагнозу, якщо він потрібен. Оскільки для кожного кроку цього процесу потрібен аналіз різних факторів, які можуть вплинути на результати оцінки, обговоримо ці фактори детальніше.

ОСОБИСТА МОТИВАЦІЯ / КОНКРЕТНІ ПОТРЕБИ ОСІБ

Коли у двомовного індивіда виникає потреба в певній оцінці, у його свідомості – дитини чи дорослого – відбувається багато процесів. Зазвичай індивідом здійснюється неофіційна оцінка ситуації, вона включає оцінку конкретних питань, що становлять інтерес (наприклад, поведінка, труднощі в навчанні), а також його або її особистої реакції. Наприклад, учитель спрямовується на оцінку двомовної дитини (можливо, щодо неї надійшло кілька скарг методистам або шкільній адміністрації). Можливе розчарування вчителя ситуацією, вірогідно, були зроблені зауваження з приводу проблемного студента іншим учителям. Якщо вчитель дуже розчарувався в учні й оцінює ситуацію як безнадійну, його рекомендація може бути такою: «Я не можу на-

вчати цю дитину в моєму класі, він / вона не вчиться й / або порушує норми поведінки в класі; він / вона явно не вписується в колектив». У такому випадку має бути рекомендоване навчання в спеціальному класі. Якщо ситуація не настільки критична, учитель / методист може зосередитися на здобутті інформації про проблеми дитини та можливості її адаптації до шкільного середовища, а також на тому, що можна зробити для врегулювання ситуації. Схожі проблеми можуть виникнути й на робочому місці або під час лікування, коли роботодавець / лікар можуть відчувати розчарування у зв'язку з труднощами спілкування або лікування білінгвальної людини. Саме тут виникає потреба спрямування такої людини до менш складної роботи, і можливість кар'єрного просування для неї стає малоімовірною, хоч людина може бути дуже кваліфікованою або навіть надкваліфікованою для цієї посади. Коли такі люди потребують медичної й психіатричної допомоги, часто ставиться помилковий діагноз, відповідно, і лікування фокусується не на тій проблемі, як це описано в різних розділах цієї книги, зокрема, у шостому, про перекладачів. Те, що я маю на увазі, є обов'язковою умовою для тих, хто бере участь в оцінці бі- або монолінгвальних осіб (але також це важливо й у будь-якій іншій оцінці): переконатися, що особиста мотивація (особисті почуття) персоналу не впливають на об'єктивність процесу оцінки й рекомендації. Ми бачимо небезпеку такої ситуації, коли звернення надходить від осіб, що мають хорошу репутацію у своїй сфері завдяки своєму досвіду (наприклад, біологія, математика, суспільні науки, закони, медицина, соціальна робота, психологія, декан студентів) і наполягають на оцінці емоційного стану студента, щоб визначити, чи є якісь особисті проблеми, що не дозволяють йому чи їй впоратися із ситуацією. Ми також зауважуємо ту саму проблему в роботі, коли професіонал (наприклад, юрист) у приватному порядку спеціально для винесення думки в межах юридичної / навчальної процедури отримує плату безпосередньо від батьків, що шукають незалежної оцінки. Іноді лікар очікує певного прибутку від такого пацієнта, хоч і не завжди озвучує свої очікування. Прикладами таких ситуацій є адвокатські / правові системи,

які потребують оцінки двомовної дитини / дорослої людини як частини процедури судового процесу, наприклад, коли дитина / доросла людина може бути причетною до аварії, або схильна до інтоксикації свинцем, або цього потребує процедура опіки над дитиною в процесі розлучення в межах визначення відповідності між дитиною й потенційними усиновителями, або під час визначення божевілля білінгва, засудженого за вбивство, – для тих, оцінка психічного стану кого не була зроблена через мовний бар'єр. Іншим прикладом є батьки, які потребують альтернативної думки в межах програми підтримки в коледжі / заперечення діагнозу недієздатності.

Незалежно від причин для звернення оцінювач повинен дати зрозуміти особистості, що інформація, яка надходить з різних джерел, буде оцінюватися в процесі отримання конкретних даних за результатами проведених тестів і що рекомендація буде зроблена на підставі всієї зібраної інформації. У разі самостійного звернення професіоналам рекомендується вимагати сплату до кінця процесу оцінки – так це робить його прозорим, а результати оцінки будуть залежати від зібраних даних. Погодинна оплата не підходить для такого оцінювання. Лише за умов застосування описаної процедури оцінка найвірогідніше залишиться вільною від впливу особистості, отже, буде збережена незалежність процесу оцінки.

Незалежну професійну оцінку можна побачити на прикладі університетського професора, який атестував китайського студента, що відставав у більшості предметів, особливо тих, що вимагали письмових робіт великого обсягу. Курси, які спираються на формули, були для студента менш проблематичними. Професор дійшов висновку, що емоційні проблеми студента, особливо депресія, стали причиною низької успішності. Він жив один, сумуючи за родиною, яка досі перебувала в Китаї. Не було жодних свідчень того, що студент мав які-небудь академічні проблеми раніше. Однак в аналізі цієї проблеми бракувало врахування того факту, що студент перебував у країні всього декілька років, і його знання з просунутої англійської мови лише з'являлися. Насправді, під час інтерв'ю з учнем було зрозуміло, що в нього

виникли проблеми з усвідомленням питання, і йому потрібен час для повторення, перш ніж він зміг би відповісти. Результатом стало рішення надати більше часу студенту, щоб він міг удосконалити свою англійську мову, аби приступити до більш складних етапів своєї академічної діяльності. Більш формальна оцінка була нечіткою в цьому питанні. Психологічне лікування було також запропоноване тими, хто мав досвід з такими студентами або був у курсі проблем, з якими зазвичай стикаються іноземні студенти / студенти-іммігранти в академічному середовищі.

Ще одним прикладом є чоловік з Латинської Америки. Він уже був засуджений за подвійне вбивство й перебував на етапі винесення вироку, а можливо, перед стратою. Він був оцінений за допомогою своєї другої мови (англійської) групою судових психіатрів, один з яких був латинського походження. Час від часу вони користувалися в оцінці послугами перекладача, тому що знання пацієнта з англійської мови були незадовільні. Остаточне визначення проводили всією судовою групою, вирішили, що пацієнт скоїв навмисний злочин без будь-яких пом'якшуючих обставин, отже, судом розглядалася смертна кара. Однак під час повторної оцінки ситуації виявилось, що пацієнт довго (і без лікування через імміграцію до Сполучених Штатів Америки) хворів на серйозну параноїдальну шизофренію, яка посилювалася із зловживанням алкоголем. Складно визначити, хто відповідальний за визнання провини (у тому числі з членів суду). Були відомі випадки численних злочинних дій цього підсудного, скоєних під впливом хвороби, після чого пацієнт не пам'ятав, що сталося. Коли його параноїдальний стан компенсувався, пацієнт являв собою скромну, відповідальну й слухняну особистість. Він був у змозі працювати й відправляти гроші своїй родині в країну походження. У процесі оцінювання, яке здійснювали судові психіатри, стало очевидно, що для них не було зрозуміло, чи пацієнт розумів їхнє питання або те, що вони зрозуміли його відповіді. Використовували послуги непідготовлених перекладачів, без базових знань унікальної психіатричної історії цього пацієнта й без адекватних мовних (психіатрична термінологія) знань, щоб мати змогу

перекласти слова пацієнта. Переклад загрожує помилками, окресленими в шостому розділі про використання послуг перекладачів. Коли всі ці питання були з'ясовані та стали очевидними для суддів, пацієнт був засуджений до довічного ув'язнення з рекомендаціями щодо психіатричного втручання під час перебування в ув'язненні.

ЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ В ПРОЦЕСІ ОЦІНКИ

Існують різні лінгвістичні ускладнення, які зазвичай і по суті присутні в оцінці мовно різноманітних особистостей, як у випадках, описаних раніше. Ці ускладнення є більш-менш актуальними залежно від характеру й мети оцінки. Якщо оцінка прагне визначити рівень когнітивних функцій індивіда або його здібностей для навчання в школі, залучення мови стає критично потрібним. Хоч мовні навички та словесні здібності активно залучені в більшості аспектів інтелектуальної функції й шкільної успішності, існують специфічні функції, які є більш чутливими до мови (і культури), ніж інші (Дана, 1993; Фігероа, 1990; Фланаган та ін., 2000). Таким чином, будь-яке завдання, яке вимагає вербалізації фактичної інформації, здатності робити судження про вербально представлені ситуації, здатності обробляти все більш складну вербально представлену інформацію, розуміння прочитаного, аудійованого, навичок поповнення словникового запасу й письма, схильне до мовного функціонування. Це залишає екзаменатора з величезною проблемою, як краще оцінити когнітивні й академічні навички двомовної особи, яка може мати різні рівні мовних умінь у своїх мовах. Нездатність установити культурні відмінності, культурно засновану поведінку й ступінь володіння та взаємодії мовою в когнітивному процесі функціонування призвело двомовних і мультикультурних осіб до помилкового діагнозу в разі психічного стану (Хав'єр, 1995; Маркос, 1973; Фланаган та ін., 2000). Наприклад, Маркос з'ясував, що білінгви з певних предметів були оцінені як гірші, коли їх оцінювали другою мовою. У своєму аналізі Маркос і його колеги описали емзку лінгвістичних і паралінгвістичних факторів, які впливають на «здатність до адекватного спі-

лкування», для того щоб психіатри мали можливість оцінити відповіді цих пацієнтів на свої питання, у той час як пацієнти знаходилися під впливом унікальних лінгвістичних труднощів. Дослідження Маркоса та його колег спрямовані на групи психіатричних пацієнтів, представників яких ми зазвичай бачимо в лікарнях. Їх лінгвістичне знання другої мови (англійської) було поганим.

З огляду на опис двомовного процесу, який обговорювався в попередніх розділах, зрозуміло, що будь-яка оцінка білінгвів за «специфічними та загальними когнітивними функціями повинна розглядати фізичних осіб», їх рівень володіння мовою, а також рівень синхронності з культурою його ведення (Дана, 1993). Ми продемонстрували в попередніх розділах, як двомовні індивіди відрізняються за своїми лінгвістичними здібностями та як обробляється лінгвістична інформація залежно від того, як індивід вивчав мову та який рівень володіння мовою має. Коли людина відчуває дефіцит другої мови й зберігає підпорядковану лінгвістичну організацію, його або її здатності точного реагування на тестові питання другою мовою будуть обмежені. Ми також довели, що повинні виявити велику обережність навіть при оцінці досвідченої двомовної координатної лінгвістичної організації, оскільки є пізнавальні процеси, що можуть залишитися в конкретній мові з огляду на її доступність.

ВАЛІДНІСТЬ ІНСТРУМЕНТІВ ОЦІНЮВАННЯ

Знаючи, що інструменти оцінки розробляють конкретні суспільства для того, щоб оцінити своє населення у зв'язку з його конкретними розмірами, є неявне припущення про те, що отримані бали можуть забезпечити точну, дійсну й об'єктивну оцінку функціонування індивідів у межах культурного й мовного контексту, у яких він або вона живуть. У разі академічної оцінки припускається, що вона дає точний опис навичок і недоліків, які можуть передбачити подальшу успішність у школі. Саме це припущення зумовлює одержимість нашого суспільства розвитком і поширенням різних тестів (таких

як тест Векслера для визначення рівня інтелекту дітей і дорослих, Вудкок Джонсон, Стенфорд Біне, екзамени SAT, GRE, ліцензувальні іспити), у тому числі професійних тестів і випробувань на передбачення, наприклад, сімейного задоволення.

Вагомі аргументи були запропоновані проти цього припущення (Дана, 1993; Гелмс, 2003; Фігероа, 1990; Фланаган ін., 2000). Одним із цих аргументів є те, що існують певні розбіжності в середніх IQ різних культурних груп, а це передбачає, що тест за своєю природою налаштований проти груп, які не включені до стандартизації. Доказом цього аргументу для Гелмс (2003 рік) стали стійкі висновки, 200 пунктів нижче в SAT й одне стандартне відхилення вниз при розвідувальних випробуваннях для темношкірих порівняно з білими. У межах своєї теорії тотожності вчений виявила, що цей ефект особливо виражений серед чорношкірих, які будуть знаходитися високо у вимірі ідентичності, як і афроамериканці. За її словами, треба вважати, що колір шкіри впливає на результати тестів. При поясненні свого висновку далі в контексті теорії тотожності вона наголосила на тому, що чорношкірий індивідуум проходить чотири головні етапи в розвитку своєї індивідуальності:

1. Відповідність (або етап, де ідентифікація з домінуючим суспільством є сильною й працює так, ніби раса не має ніякого значення);
2. Дисонанс (або етап великої плутанини, у якій індивід не відчуває себе комфортно з будь-якою групою);
3. Занурення (або етап великої чутливості до питання раси, відмова від будь-якої діяльності, яка не є виключною для чорних);
4. Інтерналізація (або стадія, яка характеризується позитивною прихильністю до власної расової групи).

Бали за расову ідентичність значно передбачили результати тестів для тих, хто мав високий рівень відповідності й занурення. Коли бали за расову ідентичність були видалені з рівняння, бали стали на 313 пунктів вищими, ніж ті, які на той час були нараховані для чорношкірих. Так, бали чорношкірих були на 113 пунктів вищі, ніж бали білого населення, коли вони не дума-

ли про свою расову приналежність.

Гелмс підкреслив згубний і підступний вплив стереотипів на особистість у нашому суспільстві, у якому очікується, що ця група зробить тест гірше, ніж інша, на основі кольорів шкіри (2003), культурного та мовного середовища. Аналогічний аналіз був запропонований Даною (1993). Такі стереотипи засвоюються дітьми, вони функціонують як виснажливі паразити в дитячій свідомості, готуючи підґрунтя для величезної боротьби між вірою в соціумі й відчуттям себе нездатним виконувати щось добре й мати більш позитивне уявлення про себе.

На думку Фланаган (2000), той факт, що група робить тест на інтелект систематично гірше, ніж інша група, засвідчує тест недійсним. Тест, по суті, призначений для того, щоб з'ясувати відмінності між групами. Дійсно, відповідно до висновків цих науковців, основа словесної ефективності структурного фактору шкали Векслера була, здебільшого, надійно відтворена в багатьох різних культурних груп і в Gc-Gc структурі інтелекту, який став інваріантом різних культурних і расових груп (Фланаган і ін., 2000).

Нейсер в асоційованих висновках (Нейсер та ін., 1996) підтвердив, що тест IQ походить від розвідки роботи мозку як достовірної та надійної практичної дії, яка досі вважається найкращим провісником успішності в системі державних шкіл США. Справа в тому, що вона відображає ступінь засвоєння культурної й мовної вимоги, відображеної у вимірювальному приладі для того, щоб досягти успіху в шкільній системі та системі суспільства, від якого отримані такі норми. Проте ці тести не можуть точно оцінити справжню природу інтелектуального потенціалу двомовного індивіда в контексті іншої мовної та культурної історії індивіда порівняно з головними нормами.

Було запропоновано більш широкий підхід до оцінки, де гіпотеза ґрунтується на екосистемних і міждисциплінарних основах для того, щоб отримати відомості, які є менш чутливими до культурних дискримінацій і лінгвістичних відхилень. Цього не можна досягнути шляхом простого лінгвістичного прийняття або перекладу тесту. Це той випадок, коли основні припущен-

ня, що направляють оригінальний тест, як і раніше, діють, а отже, не можуть забезпечити точний метод для оцінки білінгвів (Фігероа, 1990; Фланаган та ін., 2000). Як зауважують науковці, навіть за найсприятливіших обставин найбільш дійсним інструментом для двомовної оцінки є той, що був розроблений і сформований в країні, де проводиться оцінка. Наприклад, для оцінки в Сполучених Штатах тест повинен бути розроблений і нормований для двомовних дітей США з повним урахуванням багатьох можливих варіантів умінь у рідній мові й англійською мовою, зокрема різними діалектами (Фігероа, 1990 ; Фланеген та ін., 2000). Цей процес потребує багато часу, є дуже дорогим, і тому не дивно, що такий тест не розроблений до сьогодні.

Саме в такому контексті вищезазначені автори запропонували «селективний відбір» Векслера, заснований на підході крос-тесту Gf-GC як теоретичній базі, спрямованій на підвищення достовірності оцінки лінгвістичних / полікультурних осіб. Цей метод ґрунтується на тому факті, що більшість тестів на інтелект, зокрема шкала Векслера, культурно завантажені й вимагають знання мови як з боку як дослідника, так і випробуваного. Таким чином, лінгвістичні фактори можуть вплинути на управління, розуміння й продуктивність навіть тих підтестів (наприклад, субтести на продуктивність), які не вимагають усної відповіді. У своїх аналізах вони розділили різні підтести залежно від культурних і мовних вимог до особистості. Читачеві пропонується розглянути таблицю 8.2 у Фланагана та ін. (2000), у якій є докладні й складні категоризації субтестів для різних вимірювань із такої позиції, чи має конкретний підтест високі, помірні або низькі лінгвістичні вимоги чи високе, середнє або низьке культурне навантаження. У таблиці 7.1 подане зведення такого аналізу лише для тестів Вудкока Джонсона й Векслера.

Як зрозуміло зі зведеної таблиці, схожі мовні вимоги з низьким рівнем культурного завантаження траплялися у вокабулярі, інформації й розумінні в тесті Векслера, аудіюванні, усному розумінні, вербальному розумінні й загальній інформації в тесті WJR/III. Високі лінгвістичні вимоги з помірним культурним навантаженням були в тесті WJ-III: неповні слова й змішування

звуків; запам'ятовування слів у тесті WJ-R та слухова увага й швидкість прийняття рішення в тесті WJ-III. Високі лінгвістичні вимоги з низьким вмістом культурного завантаження трапляються в концепції формування й аналізу / синтезу в тесті WJR / III і слуховій робочій пам'яті та парному скасуванні в тесті WJ-III. Таким чином, існують різні підтести, які більш-менш навантажені лінгвістичними вимогами і / або культурними вимогами, як показано в таблиці 1, і ці вимоги повинні бути розглянуті у визначенні того, як забезпечити кращий шлях оцінки двомовного індивіда. Якщо ми маємо справу з підлеглим білінгвами, ці підтести з високими або помірними лінгвістичними вимогами й культурним завантаженням, як очікується, становлять великі труднощі. Що більш досвідчені й культурно інтегровані білінгви, то менше очікується труднощів у процесі роботи з інструментами оцінки як функції мовного та культурного навантаження.

Саме цей вид аналізу, який навів Фланаган та ін. (2000), пропонує вибірковий Gf-GC крос-підхід до оцінки, про яку говорилося раніше, що дозволяє експерту вибрати підтести на підставі мовного й культурного рівня, який найкраще підходить для конкретної потреби індивідуума (Gf підхід зараховують до загальних факторів рухливого інтелекту для залучення індукції й дедукції). Передбачається, що він перебуває під впливом біологічних і неврологічних чинників і випадкового навчання через взаємодію з навколишнім середовищем.

Таблиця 1. Неповний список мовних і культурних навантажень тестового інструменту

Підтест	Тестовий інструмент	Вік
Високі лінгвістичні вимоги й рівень культурного завантаження		
Подібності	Векслера	3–74
Вокабуляр	Векслера	3–74

Інформація	Векслера	3–74
Розуміння	Векслера	3–74
Розуміння прослуханого	WJ-R	4–85+
Усне розуміння	WJ-III	4–85+
Вербальне розуміння	WJ-III	2–85+
Загальна інформація	WJ-III	2–85+
Високі лінгвістичні вимоги й помірний рівень культурного завантаження		
Неповні слова	WJ-R/III	2–85+
Змішування слів	WJ-R/III	4–85+
Запам'ятовування слів	WJ-R	4–85+
Слухова увага	WJ-III	4–85+
Швидкість прийняття рі- шення	WJ-III	4–85+
Високі лінгвістичні вимоги й низький рівень культурного завантаження		
Формування концепції	WJ-R/III	4–85+
Аналіз синтезу	WJ-R/III	4–85+
Слухова робоча пам'ять	WJ-III	4–85+
Канселяція пари	WJ-III	4–85+
Помірні лінгвістичні вимоги й високий рівень культурного завантаження		
Усний вокабуляр	WJ-R	4–85+
Образний вокабуляр	WJ-R	4–85+

Помірні лінгвістичні вимоги й помірний рівень культурного завантаження		
Візуально-слухове на- вчання	WJ-R/III	4–85+
Відкладене згадане візуа- льне та слухове навчання	WJ-R/III	4–85+
Вільне володіння	WJ-III	4–85+
Швидке образне найме- нування	WJ-III	4–85+
Арифметика		3–74
Помірні лінгвістичні вимоги й низький рівень культурного завантаження		
Цифровий ряд	WAIS-R	16–74
	WISC-III	6–16
Низькі лінгвістичні вимоги й помірний рівень культурного завантаження		
Царина формування об'єкта	Векслера	3–74
Визнання зображення	WJ-R/III	4–85+
Візуальне закриття	WJ-R	2–85+
Низькі лінгвістичні вимоги й рівень культурного завантаження		
Геометричний дизайн	WPPSI-R	3–74

Гс підхід, або «кристалізований інтелект», головно складається зі здібностей, що відображають вплив акультурації (наприклад, словесні й концептуальні знання). Аналогічні міркування були висунуті Армур-Томасом і Го-

пол-Мак Ніколь (1997), які запропонували більш комплексну систему оцінки, таку як біоекологічна система оцінки або біокультурні моделі когнітивних функцій, що дозволяє включення всієї потрібної інформації про справжні пізнавальні та емоційні здатності індивіда в процесі оцінки. Важливість цієї моделі полягає в тому, що разом з урахуванням інших джерел інформації вона увиразнює центральну роль прийняття ухвали про рівень когнітивного функціонування. Таким чином, у випадку дитини, яка недавно іммігрувала та має низький рівень мовних навичок в англійській мові, модель Фланаган закликає тестера уникнути тестів, які занадто завантажені з точки зору мовних і культурних потреб. Для моделі Армур-Томаса й Гопол-Мак Ніколь характерне те, що інші джерела інформації, у тому числі розгляд того, як дитина-іммігрант функціонує в країні походження, стають важливим компонентом процесу й визначають його кінцевий результат. Акцент на обох моделях є пошуком сильних сторін у загальній продуктивності дитини, а не пошуком недоліків. Згідно з цими авторами, лінгвістично й культурно різноманітних дітей, швидше за все, можна оцінити як таких, що мають й інші когнітивні дефіцити та поведінкові проблеми, коли інструмент оцінки, що використовується в мовному й культурному сенсі, є недоречним або тест, що використовується, не в змозі оцінити інші компетенції, які можуть бути актуальнішими для осіб через специфічні умови їхньої реальності (Армур-Томас та Гопол-Мак Ніколь, 1997; Фланаган та ін., 2000).

ЧИННИКИ, ЯКІ ПОТРІБНО ВРАХОВУВАТИ ПРИ ОЦІНЮВАННІ БІЛІНГВА

Те, що ми говоримо, оцінюючи білінгва, повинно бути розглянуто оцінювачем з урахуванням базового набору даних, серед яких рівень білінгвізму й білінгвальної майстерності, а також ступінь акультурації та якості базових вимірювальних тестових інструментів. Таким чином, кожного разу, коли це можливо, набір даних, отриманих з низки питань, наданих у таблиці 7.2, повинен бути обов'язково зібраним при оцінці мовної різноманітності індиві-

дуума. Ці питання можуть бути вивчені менш або більш формально.

Деякі з цих питань були запропоновані низкою дослідників (Куеляр, Арнальдо та Мальдонадо, 1995; 1958; Марін та ін., 1987; Хав'єр та Маркос, 1989) як важливі для оцінки мовних і культурних аспектів окремих осіб з різноманітного співтовариства. Ці автори також запропонували конкретні шкали / запитальники для оцінки цих факторів більш формально. Таким чином, я пропоную читачам переглянути роботи цих авторів у цьому аспекті. Я також включив інші питання (зокрема, дослідно-конструкторські й медичні), тому що вважаю, що вони мають вирішальне значення при оцінці двомовних дітей у цілому, зокрема тих, які зазвичай походять із низьких соціально-економічних верств, де можуть бути умови, пов'язані з бідністю й отруєнням свинцем, що, ймовірно, негативно позначилося на адекватній функціональності (CDC, 1991) мови. Наприклад, було встановлено, що підвищений рівень соматологічного свинцю, навіть без симптомів отруєння, впливає на мову та її обробку дітьми перших і других класів (Беллінджер, Нідлмен, Бромфільд та Мінц, 1986). Конструктивні дослідження (Нідлмен, Шелл, Беллінджер, Левітон і Альред (1990)) про довгостроковий ефект малих доз свинцю в дитинстві виявили, що порушення поведінкової функції було пов'язано із вмістом свинцю в зубах дітей у віці шести-семи років. Були знайдені молоді люди з рівнем стоматологічного свинцю > 20 частин на мільйон, вони мали проблеми з читанням і більш високий ризик відрахування зі школи порівняно з тими, чий рівень стоматологічного свинцю дорівнював > 10 частин на мільйон. Було також з'ясовано, що високий рівень свинцю впливає на продукування кількості лексичних одиниць і граматичні показники, підвищення кількості прогулів, порушення координації рук, очей, більш тривалі за часом реакції й більш повільне натискання пальця. Ці автори дійшли висновку, що вплив свинцю в дитинстві пов'язаний з дефіцитом у процесі функціонуванні центральної нервової системи, які зберігаються в зрілому віці. Таким чином, ми залишаємо питання про те, чого потрібно очікувати від двомовних дітей, які зазнали впливу свинцю або інших аналогічних руйнівних токсинів. Зараз ми

проаналізуємо випадок з близько 100 двомовними дітьми, які зазнали впливу інтоксикації свинцем різного рівня на різних етапах їх розвитку. Цим дітям була запропонована низка когнітивних і поведінкових тестів. Ми обговоримо результати тестів у майбутній публікації. Проте існують деякі попередні висновки, які свідчать про те, що в цих дітей найбільше постраждав абстрактний рівень мовної обробки.

Питання, що стосуються рівня володіння мовними / культурними компетенціями:

- У якому віці суб'єкт вивчив другу мову?
- Якою мовою та в якому культурному контексті суб'єкт мав раннє навчання?
- Як давно суб'єкт знаходиться в лінгвістичному / культурному контексті мовної оцінки?
- Якого рівня кваліфікації (читання, письмо, говоріння, мислення?) суб'єкт досяг у другій мові?
- Якого рівня пізнавальної / схоластичної майстерності суб'єкт досяг у рідній мові?
- Яку мову суб'єкт використовує для відповідних інтелектуальних / шкільних матеріалів?
- Якою мовою суб'єкт мріє?
- Якою мовою суб'єкт думає?
- Якою мовою суб'єкт воліє користуватися, коли засмучений або справляється з емоціями?
- Яка мова використовується з ким, для чого й за яких умов?
- Якого рівня професійної реалізації суб'єкт досяг у країні походження?

Питання, що стосуються базової медичної / історії розвитку:

- Коли суб'єкт досяг основних етапів розвитку (ходьба, мова)? Це особливо важливо для дітей.
- Чи були травми, хвороби, які могли вплинути на пізнавальний, мовний розвиток суб'єкта? Чи мала місце свинцева інтоксикація та інші отруєння? Знову ж таки, це особливо важливо щодо дітей.

Згідно з Макнамарою (1967), належна оцінка білінгвальності повинна вирішувати відносну незалежність мов і різні мовні домени (наприклад, семантика, синтаксис і фонологія). Таким чином, потрібно мінімально включати читання, письмо й говоріння. Ми розглянемо те, наскільки білінгви володіють другою мовою, коли він або вона мають принаймні середній рівень володіння основними навичками (читання, письмо й говоріння) в другій мові порівняно з носіями мови й здатні думати, мріяти й відчувати різні види емоцій другою мовою. Більш імовірно, що білінгв за цими умовами матиме координатну або з'єднану лінгвістичну організацію.

На противагу цьому, як очікується, позбавлений даних навичок білінгв матиме недостатню кваліфікацію базових навичок другою мовою, і більш ймовірно, що він або вона будуть спиратися на першу мову для того, щоб обробити інформацію й вимоги другою мовою. Швидше за все, білінгв із цим набором умов матиме підлеглу лінгвістичну організацію. Купер (1975) вважає, що метод самозвіту є ефективним і надійним методом для оцінки володіння мовою й мовною організацією, отже, немає потреби в зборі додаткових даних із цього питання. Фактично, він запропонував версію анкети, яку вважає достатньо сильним предиктором володіння мовою та її організацією білінгвітами. Згідно з цим автором, можна оцінити ступінь білінгвальної просунутості, запитуючи суб'єкт про його або її рівень функціональності в низці базових навичок порівняно з його або її функціональністю цих навичок у першій мові.

Ми успішно використовували ці типи анкет у наших дослідженнях (Хав'єр та Маркос, 1989; Хав'єр та ін., 1993), але також радимо включити словниковий тест і тест *Global Word Naming* в обох мовах для того, щоб визначити мовну кваліфікацію. Таким чином, у випадку з дітьми можна було б по-просити дитину надати визначення слів, перерахованих у словниковому підтесті англійською й перекладеній версії Векслера (наприклад, WISC, WISC-R або WISC-IV), Вудкок Джонсона або оцінки Коффмана для дітей (K-ABC). Для дорослих суб'єктів доцільним і функціональним є словниковий

тест у WAIS.

ЗРАЗОК ПИТАНЬ ЛІНГВІСТИЧНОЇ АНКЕТИ

Якщо ваша здатність говорити вашою рідною мовою становить 100%, як ви оцінюєте вашу здатність говорити другою мовою?

100%_____50%_____0 %

2. Якщо ваша здатність розуміти вашу рідну мову становить 100%, як ви оцінюєте вашу здатність розуміти другу мову?

100%_____50%_____0 %

3. Якщо ваша здатність читати рідною мовою становить 100%, як ви оцінюєте ваше вміння читати другою мовою?

100%_____50%_____0 %

4. Якщо ваша здатність писати вашою рідною мовою становить 100%, як ви оцінюєте ваше вміння писати другою мовою?

100%_____50%_____0 %

5. Якщо ваша здатність думати вашою рідною мовою становить 100%, як ви оцінюєте вашу здатність думати другою мовою?

100%_____50%_____0 %

6. Яку мову ви використовуєте на роботі, удома, з друзями, для інтимного спілкування?

100%_____50%_____0 %

7. Якою мовою Ви мрієте?

100%_____50%_____0 %

Важливо враховувати ще той факт, що словниковий запас має високий ступінь мовного та культурного навантаження, це викликає серйозні питання щодо того, чи ми дійсно тестуємо володіння мовою білінгвів і культурні контексти даних суб'єктів, використовуючи такі тести. Якщо ці дві версії не використовуються як стандартизовані у двох мовних і культурних спільнотах суб'єктів, які аналізуються, то використана перекладена версія (наприклад, іспанською мовою) не вирішує проблему з мовним забрудненнями, англіциз-

мами, змінами значень слів (Дана, 1993). Проте навіть якщо дивитися лише на використання англійської лексики, вона надає відмінну інформацію про лексичні знання суб'єкта англійською мовою як другою. Лексична продуктивність часто використовується як хороший предиктор інтелектуальної й шкільної діяльності.

Аналогічно використання тесту Global Word Naming може забезпечити кращий рівень володіння мовою, тому що цей тест порівнює продуктивність суб'єкта. У тесті просять випробуваного повідомити якомога більше різних слів, скільки можливо, у межах однієї хвилини. Тут можна розраховувати й порівнювати (Т-тест) кількість різних концепцій двома мовами, а також видів понять з погляду образності, рівня абстракції й референтної активності (Бучі, 1997; Бучі та Фрідман, 1978).

ВИБІР ГОЛОВНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ОЦІНЮВАННЯ

Лопес і Нуньєс (1987, а також Дана, 1993) виявили, що бали WAIS і EIWA (іспанської версії) не можна порівнювати, й припустили, що експерти повинні використовувати EIWA замість WAIS і WAIS-R для суб'єктів з мінімальним рівнем освіти й мовними порушеннями, оскільки це населення підходить для стандартизації тесту (EIWA). Схожі результати були отримані Гонсалес (2002) у дослідженні, яке використовувало чотири тестові умови: умови тесту WAIS (умови, розроблені для випробування групи координаційних білінгвів за шкалами тесту WAIS), іспанська версія умови тесту WAIS (умова, за якої тестують групу координаційних білінгвів іспанською або перекладеною версією тесту WAIS із збереженням його структури), умова тесту EIWA (умова, за якої тестують групу координаційних білінгвів іспанською мовою за розробленою шкалою) і, нарешті, умова тесту EIWA в англійській версії (умова, за якої тестують групу координаційних білінгвів за допомогою перекладеної версії тесту EIWA англійською, тест зберігає вихідну структуру тесту EIWA). Було зрозуміло, що ці два випробування мають різні структури, природу, і висновки з цих тестів неможливо порівнювати.

Згідно з Дана (1993), подібні висновки можуть бути зроблені щодо інших перекладених документів, таких як китайські переклади тестів WISC і WAIS, де стандартизація є сумнівною. Він припустив, що, перш ніж ухвалити рішення про конкретний інструмент, оцінювач «повинен бути інформованим про конкретні дані, які використовуються для інтерпретації когнітивних функцій, а також нормативні дані, які використовуються як основа для цих інтерпретацій» (стор. 187). Він навіть припустив потребу покладатися на інші джерела інформації для того, щоб прийти до рішення щодо когнітивних функцій.

Таким чином, під час роботи з білінгами з обмеженим рівнем англійської мови (підпорядкований білінгв) ми повинні бути інформовані про характер тестів, що використовуються, уникати тестів, які є занадто завантаженими в мовному й культурному планах, а якщо використовуємо їх, вдаватися до інтерпретацій обережно. У цьому контексті оцінювання Кофмана для дітей (K-ABC) привело до результатів, які вказали на менші відмінності IQ між латиноамериканцями, афроамериканцями й англоамериканцями, ніж під час використання тесту WISC-R (Дана, 1993). Що досвідченішим є суб'єкт, що вищий рівень культури того, хто виконує мовний тест (англійська мова), то менше занепокоєння виникає щодо точності й достовірності результатів. Для білінгвів, які мають високий рівень культури, на початку координатного / з'єданого спектра володіння мовою менш імовірна залежність від контрольно-вимірювальних інструментів, які використовуються для лінгвістичних і / або культурних планів тесту. І навпаки, для білінгвів з підлеглою й недостатньою лінгвістичною організацією та низьким рівнем культури такий тест, як K-ABC, є більш доцільним. Якщо тести Векслера й Вудкок Джонсона повинні використовуватися, незважаючи на проблеми, порушені в цьому розділі, більш доцільним є використання рідної мови суб'єкта як мови тестування.

Бібліографічні посилання

1. Armour-Thomas, E., & Gopaul-McNicol, S. (1997). In search of correlates of learning underlying “learning disability” using a bio-ecological assessment system. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 6(2), 143–159.
2. Cooper, Robert L. 1989, *Language Planning and Social-Change*, Cambridge, Cambridge University Press.
3. Dana, R. H. (1993). *Multicultural assessment perspectives for professional Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
4. Gonzalez, in R. D, Melis, I. (eds.) *Language Ideologies: Critical Perspective on the Official English Movement*, vol. 2: History, Theory and Policy, Urban IL, National Council of Teachers of English, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum pp. 293–315.
5. Figueroa, R. A. (1990). Assessment of linguistic minority group children. In C. R. Reynolds & R.W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children (Vol. 1): Intelligence and achievement*. New York: Guilford.
6. Flanagan, D. P., McGrew, K. S., & Ortiz, S. O. (2000). *The Wechsler intelligence scales and Gf-Gc theory: A contemporary approach to interpretation*. Boston: Allyn & Bacon.
7. Helms, J. (2003, February). How to use black racial identity theory to solve the blackwhite test score gap. Presented at the 20th anniversary of Winter Roundtable Identity in cultural Psychology and Education, Columbia University.
8. Javier, R. A. (1995). Vicissitudes of autobiographical memories in bilingual analysis. *Psychoanalytic Psychology*, 12, 429–438.
9. Macnamara, J. (1967). How can one measure the extent of a person’s bilingual proficiency? In L. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar*, University of Moncton, June 6–14 (pp. 80–99). Toronto. Toronto: University of Toronto Press.
10. Marcos, L. R., Alpert, M., Urcuyo, L., & Kesselman, M. (1973). The effect of interview language on the evaluation of psychopathology in Spanish-American schizophrenic patients. *American Journal of Psychiatry*, 130, 540–553.
11. Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D. F., Lochlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Surbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologists*, 51, 77–101.

ЛІКУВАННЯ ПАЦІЄНТІВ-БІЛІНГВІВ

Рафаель Хав'єр

Вище було описано, якою мірою мова бере участь у більшості аспектів когнітивного розвитку індивіда, зокрема й в організації його пам'яті. Ми описали, яким чином організовано досвід у мовному аспекті, що має безпосередній вплив на розвиток особистості та її спогадів, здебільшого пов'язаних з головними віхами розвитку особистості. У цьому розділі я продовжуватиму обговорювати своєрідність мови білінгва, тісно пов'язану з його емоційним життям, її вияви в контексті досвіду лікування. Більша частина наданої інформації була отримана з безпосередніх спостережень над білінгвами й роботи з ними. Хоч ми будемо націлені на психоаналітичну перспективу для того, щоб проілюструвати нашу тезу, будь-яка заявлена думка також застосовуватиметься до будь-якого погляду на лікування, який спирається на вербальну комунікацію з метою оцінки й лікування.

Наше занепокоєння щодо ідентифікації емоційних чинників, які можуть вплинути на пам'ять білінгвів, базується на спостереженні за додатковими ускладненнями в процесі лікування цих пацієнтів, які, за визначенням, мають більше ніж один мовний код для обробки й організації, сприйняття й здобуття життєвого досвіду. Я обговорював деякі з цих ускладнень у попередніх публікаціях, у яких визначив, що характер пам'яті й ступінь відшукування інформації в пам'яті більшою мірою залежить від якості мовної та психічної організації індивіда (Хав'єр, 1989) на додаток до нейролінгвістичного стану, вже зазначеного Параді (2003), який обговорювався в попередньому розділі. Психічна організація (я маю на увазі внутрішню (психологічну) організацію, яка дає початок мисленню, пізнавальну та емоційну організації) формується під впливом низки факторів, при цьому дані організації не завжди знаходяться у свідомості суб'єкта (рис. 8.1). Ця внутрішня (психічна) організація включає чіткість самовизначення індивіда, його самостійну й групову ідентичності, віру й систему цінностей, світогляду й особистісних характеристик, які

визначають сприйняття й стосунки із світом та собою.

Отже, ми визнаємо, що шляхом включення аналізу мовних процесів, пов'язаних з аспектами внутрішньої організації індивіда, може бути можливим досягнення більш повного розуміння й визнання істинної психологічної (внутрішньої) структури цих фізичних осіб, мотивації та їх поведінки. Що стосується лікування, наша точка зору полягає в тому, що лише за рахунок включення аналізу лінгвістичних процесів у рівнянні з аналізом лікування ми можемо уникнути небезпеки того, що Джудіт Уеллс (1993) назвала «підробкою аналізу, який підтримує ілюзії знання».

ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСВІДУ ПІЗНАННЯ

Існують спогади й засоби, які спричиняють поведінкове вираження світогляду, самостійної й групової ідентичності, віри, системи цінностей тощо. Є лінгвістичний організаційний спеціальний канал першої й другої мови особистості й інтрапсихічної організацій прототаксичного, паратаксичного й синтаксичного рівнів емпіричної організації, заподіяної в результаті дії білінгва.

Підробка належить до ситуації, у якій справжня природа й зміст спілкування залишаються прихованими або неповними через лінгвістичну плутанину або такий емоційний стан, за якого губляться істотні аспекти внутрішньої (психічної) структури особистості, пов'язані з його або її унікальним ставленням до мови індивіда, яка залишається недоступною і, отже, не є частиною лікування.

Ми впевнені, що якість і характер психологічної організації можуть бути порушені лінгвістичною організацією індивіда, що ґрунтується на емпіричних даних (Хав'єр та Маркос, 1989; Хав'єр та ін., 1993) і психоаналітичних спостереженнях пацієнтів, які показали різні якості спогадів залежно від мов, які використовувалися для вираження цих спогадів, і чий процедури були характерно складними виявами мовної комутації, коли обговорювалися важливі (травматичні) спогади (Баксбаум, 1949; Грінсан, 1950; Хав'єр, 1995). У си-

туації лікування головною метою є допомогти людині відновити доступ до вмісту пам'яті, який знаходиться за межами свідомості індивіда (як у випадку психоаналітичного лікування), адже такий доступ забезпечує індивіду можливість реконструювати своє минуле.

Як стверджувалося в більш ранній публікації (Хав'єр, 1996), при психологічному й психоаналітичному мисленні реконструкція пам'яті не має на меті створення пам'яті про те, що ніколи не відбувалося, але націлена на реконструкцію пам'яті, яка, залишаючись недоступною через психічні чинники, вплинула на характер досвіду індивіда. Важливим аспектом психологічного / психоаналітичного дослідження є пошук того, «про що» цей досвід, «де» він мав місце, «хто» був залучений у досвіді та «коли» це сталося. Ці види атрибутів досвіду дозволяють встановити пам'ять досвіду з деяким ступенем упевненості (Вагенаар, 1986). Таким чином, ця організація пам'яті не залишає місця для репресованих «помилкових» спогадів, тому що менш імовірно для цих типів пам'яті витримувати силу психоаналітичного вивчення.

Щодо психоаналітичного формулювання, акцент психоаналітичного контролю – на процесі розгляду структури характеру індивіда, який перебував під впливом дитячих спогадів про конфлікти, й аналізу цих спогадів без урахування того, наскільки вони підтримують схожість з об'єктивно доведеною реальністю. Тобто психоаналітичний аналіз займається психічною реальністю або психічним набором, створеним стійкими несвідомими чинниками конфлікту (Арлоу, 1985). Неможливо довести з будь-яким ступенем впевненості, на якому ступені ранні спогади про минулі події є точними щодо «хто», «коли» й «де». За словами Коена (1989) і Вагенаар (1986), лише інформація, «про що» був досвід, здається, забезпечує його організацію і може пам'ятатися точніше.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПАМ'ЯТІ БІЛІНГВІВ

Наведений нижче клінічний випадок має забезпечити приклад того, як

чинники, описані вище, виявляються при лікуванні. Це стосується випадку, який було обговорено на початку публікації (Хав'єр, 1996) і який я вирішив зараз подати, адже він широко стосується питань, які викликають стурбованість. Це короткий виклад лікування молодого людини – білінгва, який провів перші кілька років, подорожуючи різними країнами, оскільки його батька перекладали з одного дипломатичного поста на інший. Удома з'являлися різні мови, якими розмовляли залежно від того, чи були близькі родичі наодинці або в супроводі своїх друзів, знайомих або членів сім'ї, які говорили лише однією з мов. Пацієнт, ставши досвідченим у другій мові, відчував себе комфортно, змінюючи мови, як цього вимагали обставини. Він повідомив, що не знаходив багато задоволення в речах, які він робив, особливо коли відчував примус. Це було однією з причин для потреби його лікування, і хоч він спочатку просив лікування рідною мовою, але почав свої сесії другою мовою, точно розповідаючи про свій біль.

Він був молодого людиною, одбарованою в мистецтві та спорті, а також в обраній професії. Ним часто захоплювалися його колеги й керівництво, але коли вони хвалили його, він відчував, що вони від нього чогось вимагають. Хоч пацієнт часто описував, здавалося б, сильні почуття щодо цих переживань, його голос залишався монотонним, навіть коли сльози починали котитися щоками. Він часто описував себе як «загнаного». У нього було відчуття депресії, він часто був сумний і примхливий, ніби ось-ось заплаче, не знаючи чому. Це було, по суті, однією з причин для його лікування. Пацієнт прийшов на сесію вчасно, але було зрозуміло, що він не відчував себе комфортно під час лікування. Час від часу він замовкав, не знаходячи слів для того, щоб описати свої почуття.

Юнак згадував минуле, його спогади були позбавлені особистої текстури, після чого він починав ридати. Він часто озвучував такі почуття: невпевненість у тому, де він хотів би жити, чи було б краще для нього залишитися в місті або переїхати в передмістя чи взагалі покинути країну. Він описав, як жахливо боявся літаків і темряви, як жив з відчуттям катастрофи. Що на-

справді відбувалося в минулому цього пацієнта й спричиняло відчуття фрагментації, того, що він не зовсім там, де повинен був бути? Щоб відповісти на це питання, важливо потрапити до ретельної реконструкції минулого цього пацієнта шляхом систематичного збору аспектів історії його особистості й ранніх спогадів. Реконструкція пам'яті пов'язана з явищем витіснення, вона є наріжним каменем психоаналітичної концепції й практики (Фрейд, 1914). У фрейдистській концепції звичайні сприйняття, думки, мотиви, фантазії, бажання, мрії й спогади про події, а також ставлення індивіда до самого себе й інших знаходяться під впливом мінливих несвідомих фантазій і конфліктних вимог, висунутих Ід-Его-Суперего процесами психічного життя (Бреннер, 1979; Бучі, 1985; Фрейд, 1940). Як було сказано вище, це те, що було передано як психічна реальність або психічна готовність, яка створена стійкими несвідомими фантазіями (Арлоу, 1985; Фрейд, 1896, 1905, 1940).

Це протистоїть психічній готовності: «перцепція, яка сприймається, реєструється, інтерпретується, запам'ятовується й відповідає на виклик» (Арлоу, 1985, стор. 526). У цьому контексті невротичні процеси й вияви перенесення становлять «індивідуальні неправильні реагування на дані перцепції, їх перекручування й неправильні інтерпретації з погляду психічної готовності, створені стійкими несвідомими фантазіями». Вони являють собою роботу пригнічених спогадів, які знаходять свій вияв через ці засоби.

Фрейд (1940) визнав, що через якість і характер психічного уявлення й можливість спотворення за рахунок роботи несвідомого важко й навіть неможливо точно й об'єктивно з'ясувати з якою-небудь мірою визначеності ментальні репрезентації реальних компонентів. Таким чином, залежність від висновків та інтерполяції становили головні елементи його психоаналітичного методу, який забезпечує найкращу можливість досягнення недоступних (пригнічених) спогадів про події.

У випадку з нашим пацієнтом за характером його скарг було зрозуміло, що симптоматичні перетворення (фобії), а також його лінгвістична історія, почуття природи його психічної реальності можуть бути здобуті лише в кон-

тексті його мультілінгвальної реальності. Було також зрозуміло, що, хоч пацієнт пам'ятав лише відчуття від цих симптомів протягом останніх кількох років, якість симптомів не може бути пояснена, якщо вони (симптоми) не будуть помічені в контексті набагато більш раннього досвіду пацієнта. Наприклад, він зміг говорити про низку важливих досвідів у той час, коли він знаходився в інших країнах: його уроках гри на фортепіано й малювання, друзів, яких він зустрічав на цьому шляху, про його викладача з іноземної мови та про багато годин, проведених на самоті у своїй кімнаті, свого батька та полегшення, коли він, нарешті, бачив свою матір. Пацієнт був здивований, що відчував себе дратівливим після вербалізації цього досвіду, його поведінка після цих сеансів характеризувалася мовчазністю. Потім він міг вибачитися. Такі самі реакції спостерігалися в іншого двомовного пацієнта, випадок якого обговорювався в попередній статті (Хав'єр, 1995).

Пацієнт ніяк не розумів, чому його почуття були пов'язані з роздратуванням, крім того, що він відчував, що це були дуже особисті моменти, які він ні з ким не обговорював. Але він був дуже шанобливим зі мною й прагнув догодити мені, намагаючись надати всі асоціації, які, як він думав, я хотів отримати від нього. І навіть після сесій він часто був багатослівним, висловлюючи своє задоволення з приводу лікування. Чи був то пік опору або пацієнт намагався розказати про ще один важливий аспект свого досвіду найбезпечнішим способом? Бути задоволеним у цьому випадку було способом заявити, що це знайомий йому стан, хоч природа цього стану знаходилася не зовсім у його свідомості.

ПРИРОДА НЕДОСТУПНОСТІ ПАМ'ЯТІ В БІЛІНГВІВ

Ретельне вивчення вербалізації двомовних індивідів дає нам змогу вивчити важливі концепції психології й психічного здоров'я, що мають відношення до пам'яті та доступності інформації. Чи можна припустити, що досвід репресується або знаходиться поза зоною когнітивної свідомості, коли ми маємо справу з людиною, яка має два різні лінгвістичні коди для організації

та переробки свого досвіду?

Джонс (1993) надала картину еволюційної концепції депресії, яка може відігравати важливу роль, допомагаючи нам зрозуміти різні рівні витіснення (або недоступність досвіду) у нашого пацієнта. У цій статті вчений розглянула еволюцію концепції витіснення від нормального процесу витіснення до належного або те, що Бучі (1985) називає «повною й постійною недоступністю уявлень у результаті їх об'єднання з тривогою та іншими хворобливими афектами» (стор. 590). Джонс презентувала різні види можливих витіснень, кожне з різними наслідками для психоаналітичної концепції. Із тих, які обговорювалися, лише чотири, здається, стосуються нашої дискусії: 1. довербальні інфантильні витіснення; 2. поствербальні інфантильні витіснення; 3. станові залежні витіснення; 4. витіснення, які можуть виникати в межах автоматизованого механізму придушення або як частина умовного механізму витіснення.

Довербальні інфантильні витіснення належать до тих переживань, почуттів і бажань, які були закодовані в невербальній формі (або перцептивно-сенсорному каналі), отже, вони не є доступними для словесного, тобто свідомого відкликання. За словами Джонс (1993), невербальна пам'ять, чие відродження стимулюється еволюцією перенесення, знаходить свій шлях до вербального подання в завуальованій формі, як уявлення мрії. Складні почуття, які оточують травматичну подію, можуть бути опрацьовані усно під час аналізу (стор. 86).

Поствербальні інфантильні витіснення, з іншого боку, належать до стану, у якому наявним є вплив «певних переживань або досвіду, які кодуються в невербальній формі» (Джонс, 1993, стор. 86), хоч у цьому випадку мав місце розвиток мови. Як і у випадку з довербальною інфантильною депресією та спогадами, пов'язаними із цим станом депресії, може стати доступним перенесення, яке потім стає засобом для словесного вираження досвіду індивіда. Однак спочатку ці два типи депресій випробувані в більш соматично-сенсорній формі. У більш загальному вигляді можна визначити «перенесен-

ня» як процес, за допомогою якого людина здатна проектувати / підключитися до когось у справжніх почуттях / спогадах з минулого, які не входять до усвідомлення цього індивідуума. Таким чином, ці почуття / спогади можуть стати доступнішими для усвідомлення цієї людини в сьогоденні.

У разі станового залежного витіснення «досвід, почуття або бажання, які мали місце в минулому, можуть бути недоступними для свідомості, тому що людина знаходилася в зміненому стані свідомості на момент їх виникнення». Наприклад, уможлиблюється доступ до конкретної пам'яті індивіда, якщо знову має місце змінений стан свідомості. Що стосується двомовного процесу, ми можемо також сказати, що своєрідний змінений стан свідомості розвивається тоді, коли пацієнт обробляє аспекти травматичного досвіду в конкретному мовному режимі (однією з мов), який потім залишається недоступним, доки пацієнт не повертається до попереднього стану лінгвістичної свідомості.

На відміну від попередніх витіснень, ключовим елементом належного витіснення є відношення до стану, у якому почуття, бажання й фантазії, які були безперечно усвідомленими й доступними для словесного уявлення, тепер є недоступними «через мобілізацію провини, докору або огиди» (Джонс, 1993, стор. 88). Таким чином, істотні відмінності між усіма цими рівнями недоступності досвіду показують, що лише остання являє собою справжнє витіснення, як воно зазвичай визначається в психоаналітичній літературі. Інші можуть бути пояснені за допомогою механізмів, пов'язаних з лінгвістичним дозріванням процесів і їх мовною недоступністю.

Таким чином, відмінності різних видів депресивного досвіду (на думку Джонс) є дуже корисними, бо допомагають нам зрозуміти досвід нашого пацієнта. Ми бачимо, наприклад, що той факт, що наш пацієнт демонструє драгматичність, а потім не в змозі спілкуватися усно, передбачає те, що, можливо, ми маємо справу з пригніченими спогадами довербального інфантильного характеру, станового залежного витіснення або принаймні з досвідом, який залишився націленим на «сприйняття каналу» видів повідомлень вербального

інфантильного витіснення. Питання в тому, як ми можемо допомогти пацієнтові, маючи доступ до інформації? Ми підозрюємо, що успіх аналізу цього пацієнта буде залежати не стільки від мови, яка використовується (він володіє мовами), а від ступеня, на якому пацієнт може повернутися до стану психічного уявлення, пов'язаного з конфліктним досвідом, який обговорюється. Ми виявили, що пацієнт бурхливо реагував, коли основна мова була введена ненавмисно (або навмисно?). Я помітив це на початку, після низки сесій, у яких пацієнт виявлявся «відстороненим» під час розмови про його батька. Під час цих сесій батько був описаний як віддалений і не залучений до сімейних справ, але пацієнт також теплі почуття до нього, коли був маленьким. Подробиці цих подій, однак, були невизначені й уривчасті. Його опис матері, з іншого боку, був набагато яскравішим: він згадав, як вона вела його до школи, її участь у його уроках з фортепіано й малювання, як вона готувала їжу, її відгук на його хвороби тощо. Знову ж, виникало почуття дратівливості після цих сесій.

Після того, як була введена рідна мова (коли я попросив пацієнта «увійти» у свою рідну мову), з'явився набагато більш складний зміст образу його батька. Він згадав свого батька, який завжди відвідував вечірки для друзів і колег, не бував удома. Коли батько знаходився вдома, пацієнт згадував, що той завжди входив до свого кабінету один, аби розслабитися, ці спогади залишили пацієнта з досвідом батька як далекого й недоступного. Проте він усе ще захоплювався ним, відчував, що багато в чому схожий на свого батька, у багатьох речах, які зробив. Він описав себе як мислителя, як і його батька, і було зрозуміло, що його хвалили більше, ніж його сестру. Із великим задоволенням він згадав часи на пляжі, коли вони грали в м'яч, коли йому було п'ять років. Батько взяв двотижневу відпустку перед здобуттям іншого іноземного дипломатичного поста й пішов з родиною на пляж. Хоч пацієнт був на пляжі декілька разів з матір'ю, він згадав цей раз найкраще: солону й теплу воду, білий пісок, кіоск біля води, куди він ходив з батьком, щоб купити ванільне морозиво. Це був яскравий опис того часу, коли його стосунки з ба-

тьком були найкориснішими, після чого пацієнт відчув тепло до батька.

Після цих вербалізацій пацієнт знову повідомив про поганий настрій на роботі й удома. Він був злим на батька й перебував у депресії. Злий, тому що того досвіду було мало, типи цього досвіду знаходилися далеко один від одного; пацієнт згадав, як завжди чекав батька з роботи і, нарешті, засинав, не побачивши його. Після лише декількох сеансів говоріння рідною мовою пацієнт вирішив повернутися до другої мови, різко заявивши, що він не відчуває себе комфортно, говорячи рідною мовою, що це «не доцільно». Я підозрював, що пацієнт був у контакті із своїм гнівом на батька, і було вкрай потрібно віддалитися на певну відстань, таку як друга мова, аби зберегти імідж свого батька.

Що ж такого цікавого в лікуванні цього пацієнта й у тому, що він скам'янів і був перевантажений хвилюваннями, коли почув прохання терапевта розмовляти рідною мовою? Пацієнт був у змозі говорити докладно про низку важливих спогадів; але було відчуття, що чогось у них бракує, особливо коли йшлося про його батька. Його описи були застарілими, ніби не вистачало текстури й теплоти. Після дозволу на спогади батька в контексті рідної мови його вербалізація другою мовою також стала характеризувати свого роду багатством і текстурою, якої не відчувалося до цього. Це явище було експериментально продемонстровано Хав'єр та колегами (1993) в психолінгвістичних дослідженнях, які обговорювалися раніше в цій книзі. У цього пацієнта та в попередніх ми могли спостерігати взаємозв'язок мови й психічного стану, отже, саме в цьому полягає важливість аналітичного дослідження.

Стан, у якому пацієнт був у змозі говорити про свій конфліктний досвід з батьком, не повною мірою свідчить про діапазон його афективних реакцій і передбачає, що витіснення у вигляді ізоляції впливають меншою мірою. Але щодо його стану, коли мова була змінена, стало можливим більш повне вираження досвіду. Таким чином, можна припустити, що мав місце «стан, який залежить від витіснення». Проте той факт, що в пацієнта, здавалося, була відсутня мовна символіка при зв'язуванні свого раннього досвіду із своїм бать-

ком в яскравій манері другою мовою, але він був у змозі зробити це першою мовою, засвідчує, що поєднання станового залежного витіснення й довербального інфантильного витіснення є можливим тоді, коли має місце поствербальне інфантильне витіснення. Недоступність досвіду сама по собі не відображає витіснення, оскільки така недоступність може бути лінгвістичною, хоч можуть бути залучені інші витіснення. Із цього погляду можна сказати, що в деяких досвідах насиченість спогадів може бути більш зрозумілою, коли мова ближча до досвіду, який використовується, ніж коли це не так. Для інших переживань може бути можливим передбачення «пригнічених спогадів» для того, щоб знайти способи вираження в контексті аналізу, навіть у мові, яка спочатку була найвіддаленішою від досвіду. У випадку з білінгвом, який відчуває дефіцит мовних засобів у другій мові, може бути набагато складніше, оскільки витіснення досвіду може бути ще більш посилене другою мовою (Маркос та Альпер, 1976), тому що людина не може володіти адекватно лінгвістичними символами досвіду спілкування.

ТЕХНІЧНІ МІРКУВАННЯ

Беручи до уваги складність мовного й психічного процесів, було б важко уявити конкретні технічні зауваження щодо кращого способу лікування білінгвів. Я спробував висунути припущення щодо лікування осіб, які володіють більше ніж однією мовою, для організації й вираження свого досвіду, який не може бути адекватно зрозумілим поза контекстом особистої психології індивіда або характеру його/її фізичної реальності.

Бібліографічні посилання

1. Arlow, J. A. (1985). The concept of psychic reality and related problems. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 33, 521–535.
2. Brenner, C. (1979). The components of psychic conflict and its consequences in mental life. *Psychoanalytic Quarterly*, 48, 547–567.
3. Bucci, W. (1985). Dual coding: A cognitive model for psychoanalytic research. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 33, 571–608.
4. Buxbaum, E. (1949). The role of a second language in the formation of ego and superego. *International Journal of Psychiatry*, 18, 279–289.
5. Cohen G. (1989). *Memory in the real world*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
6. Greenson, R. (1950). The mother tongue and the mother. *International Journal of Psychiatry*, 31, 18–23.
7. Javier, R. A. (1989). Linguistic consideration in the treatment of bilinguals. *Psychoanalytic Psychology*, 6, 87–96.
8. Javier, R. A., Barroso, F., & Muñoz, M. (1993). Autobiographical memory in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 319–338.
9. Javier, R. A., & Marcos, L. R. (1989). The role of stress on the language-independence and code-switching phenomena. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 449, 472.
10. Jones, B. P. (1993). Repression: The evolution of a psychoanalytic concept from the 1890's to the 1990's. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 41, 63–93.
11. Freud, S. (1940). An outline of psychoanalysis. *Standard Edition*, 23, 141–207.
12. Marcos, L. R., & Alpert, M. (1976). Strategies and risks in psychotherapy with bilingual patients: The phenomenon of language independence. *American Journal of Psychiatry*, 133, 1275–1278.
13. Paradis, M. (2003). The bilingual Loch Ness Monster raises its non-symmetric head again-or, why bother with such cumbersome notions as validity and reliability? Comments on Evans et al. (2002). *Brain and Language*, 87, 441–448.
14. Wagenaar, W. (1986). My memory: A study of autobiographical memory over six years. *Cognitive Psychology*, 18, 225–252.
15. Welles, J. K. (1993, April). Counterfeit analyses. Maintaining the illusion of knowing. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association Division 39, New York.

ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ

Джон Едвардс

Той факт, що більшість населення Землі має хоч якийсь рівень білінгвальної компетенції, вказує, поза сумнівом, на те, що вивчення другої мови не можна розглядати як надлюдський або неприродний подвиг. Дійсно, досліди Меццофанті (Mezzofantis), Мюррей (Murrays) і Бартонса (Burtons) – так само, як і приклади меншого масштабу – доводять: що більше мов ви знаєте, то легше перебігає процес їх опанування. Проте, особливо в межах потужних лінгвістичних груп, зазвичай розповсюджена думка про труднощі, пов'язані з вивченням мови, або відсутність здібностей до оволодіння мовою. Отже, у сучасному світі англійські та американські монолінгви, наприклад, часто скаржаться, що вони не мають жодної схильності до вивчення іноземної мови. Зазвичай це супроводжується виявами заздрощів до мультилінгвальних європейців, а іноді (дещо тонше) лінгвістичним самовдоволенням, що відображає глибоко приховане переконання, що, врешті-решт, ці «інші» розумні, які ще не володіють англійською мовою, повинні будуть пристосовуватися до світу, що є більш безпечним для англомовних. Проте таке ставлення не є новим, а деякі історичні факти є навіть цікавими й свідчать про винахідливість монолінгвів у цьому питанні. 1644 року Джон Мільтон (1608-74) заявляв: «Ми, англійці, оскільки живемо набагато північніше, не відкриваємо рота в холодну повітряну погоду достатньо широко, щоб прикрашати південну мову». Що тоді сказати про інуїтів (ескімосів), саамі (жителів Лапландії) чи навіть скандинавів, голландців і німців – усі вони, без сумніву, приречені до фізіологічно й кліматично зумовленого монолінгвалізму?

Насправді, такі упередження зазвичай характеризують радше соціальні умовності, ніж щось інше. Монолінгвізм мало стосується мовленнєвого апарату – незважаючи на реальні складнощі точної вимови, з якими стикаються ті, хто в дорослому віці вивчає іноземну мову, – і хоч, безперечно, наявний різний *ступінь* здатності опанування мови, але відносно низькі ступені не

можна вважати фатальними щодо вивчення мови (за умови належної мотивації), вони не є перешкодою, що відрізняє одну групу від іншої.

Доцільно розрізняти дві широкі категорії вивчення іноземної мови: *одночасну* й *послідовну*. Перша з них стосується вивчення більше ніж однієї мови з моменту зародження мовлення або щонайменше з дуже раннього віку (деякі дослідники називають вік три-чотири роки пограничним для початку такого навчання) і друга – вивчення іншої мови (окрім рідної) у більш зрілому віці.

Декілька років тому я відвідав своїх друзів, які живуть у передмісті Парижа. Мати – американка, батько – німець, які два роки перебували у відрядженні в Штутгарті. У них була чотирирічна донька, яка стала білінгвом завдяки тому, що з матір'ю спілкувалася англійською мовою, а з батьком – німецькою. Під час мого візиту до Ле-Везіне дівчинка вже настільки вільно оволоділа французькою, що була за перекладача своїм батькам. Було цікаво спостерігати, як вона гралася в саду, спілкуючись французькою, а потім йшла до кухні, де легко переходила на німецьку або англійську мови. Легкість, з якою вона це робила, супроводжувалася відсутністю усвідомлення її здібностей, можливо, навіть самого концепту трьох різних мов. Без сумніву, багато читачів мали досвід таких ситуацій, які загалом можна розглядати як приклади принципу «одна особа – одна мова» (чи «одне середовище – одна мова»).

1913 року Жуль Ронжа (Jules Ronjat) опублікував формальний опис того, як працює цей принцип, на прикладі вивчення його сином німецької мови (від матері) і французької мови (від батька).

Ронжа, спостерігаючи за п'ятирічною дитиною, встановив таке:

1. Спочатку, вимова була однаковою як у французькій, так і в німецькій мовах, репрезентуючи об'єднану, міжмовну фонологію;
2. Фонетика, морфологія й синтаксис розвивалися паралельно;
3. Спостерігалось раннє усвідомлення білінгвальної здібності та навички перекладу.

Пізніше спостерігався певний функційний розподіл мов: французька використовувалася для технічної сфери, німецька – для особистої потреби. Вважалося, що це відображало процес навчання (також були свідчення про вплив німецької мови матері).

Інше відоме документальне свідчення належить Вернеру Леопольду (Werner Leopold), який протягом 1939 і 1949 років видав чотири книги, де описав вивчення його донькою англійської й німецької мов.

Леопольд удома з дружиною й донькою спілкувався німецькою мовою, а його дружина розмовляла винятково англійською. Так само, як і в дитини Ронжа, жодного негативного впливу на мовленнєвий і розумовий розвиток виявлено не було, і вибір мови ставав все більш залежним від ситуативного й особистісного контексту. Існує низка інших досліджень такого плану, які загалом демонструють відсутність відставання, пов'язаного з білінгвальним вихованням, і вплив однієї мови, що збільшується через зовнішні обмеження. Останнім часом з'явилися посібники, що ґрунтуються на цьому дослідженні і надають батькам відповідну мотивацію та інформацію щодо одночасного білінгвізму.

Нещодавно Сюзан Ромен (Suzanne Romaine) представила напрочуд корисну типологію можливостей надбання білінгвалізму:

Тип 1: одна особа – одна мова.

У батьків різні рідні мови, але кожен володіє на певному рівні мовою іншого, мова спільноти – одна мова батьків, і стратегією батьків є звернення до дитини кожною власною мовою (приклад: англійська мати, німецько-мовний батько, кожен використовує свою власну мову, виховуючи дитину в Сполучених Штатах).

Тип 2: не домінуюча мова спілкування вдома.

Схожий на представлений вище, за винятком того, що стратегією тут для обох батьків є спілкування з дитиною мовою, що не домінує в суспільстві. Припускається, що дитина (у дитячому садку, наприклад) вивчить мову, що домінує в суспільстві через зовнішній вплив (приклад: англійська мати,

німецькомовний батько, обидва спілкуються німецькою мовою в Сполучених Штатах).

Тип 3: не домінуюча мова спілкування вдома без підтримки спільноти.

Тут спільна мова обох батьків відрізняється від тієї, що домінує в суспільстві. Стратегію для обох батьків є спілкування з дитиною своєю рідною мовою (приклад: французька мова, якою обидва батьки спілкуються в Сполучених Штатах).

Тип 4: подвійна не домінуюча мова спілкування вдома без підтримки спільноти.

Кожен з батьків має власну рідну мову, жодна з них не є домінуючою за межами родини. Кожен звертається до дитини своєю власною мовою (приклад: матір розмовляє французькою мовою, батько – німецькою мовою, кожен розмовляє своєю власною мовою в Сполучених Штатах).

Тип 5: батьки – не носії мови.

Рідна мова батьків є такою самою, що домінує в суспільстві. Проте один з батьків (можливо, професійний лінгвіст!) завжди говорить з дитиною нерідною мовою (приклад: батько й мати – обидва носії англійської мови, але батько розмовляє з дитиною німецькою мовою в Австралії).

Тип 6: змішування мов.

Батьки є білінгвами, суспільство, можливо, також є білінгвальним, і кожен з батьків змінює мову під час спілкування з дитиною (приклад: франкомовні/англомовні батьки-білінгви в Монреалі).

Усі ці типи засвідчують той факт, що білінгвальне виховання дітей не несе ризиків. Ті негативні наслідки, що все-таки мали місце, були спричинені не білінгвальністю, а, вірогідніше, соціальними, особистісними, культурними чи іншими чинниками. Дійсно, більшість спеціалістів вказують на переваги білінгвальної компетенції, здобутої в ранньому віці; серед них, насамперед, потрібно назвати відносну легкість, з якою дається навчання в дитячому віці, і вищі рівні вільного володіння мовою, словника тощо. Ведуться дискусії щодо того, коли на ранньому етапі життя краще за все впроваджувати білінг-

візм – від народження, з трьох років? – проте загалом найкращим періодом є раннє дитинство (особливо для вимови, близької до носіїв мови).

Як аргумент наводиться той факт, що мозок молодої людини є більш пластичним і гнучким, ніж мозок дорослої.

З іншого боку, надмірне наголошування на ранньому засвоєнні та мозковій гнучкості й ідея, що існує певний етологічний «критичний період» для вивчення іншої мови залишаються об'єктом для обговорення. Старші учні, вочевидь, мають когнітивний досвід, якого немає в малюків, і за умов достатньої мотивації часто виявляються кращими учнями. Якщо можна було поєднати зрілість та нагальну потребу старших із вразливістю, мімікрією, спонтанністю та відсутністю рефлексії молодших, поза сумнівом, ми мали б рецепт швидкого й майстерного опановування білінгвізму.

Тут ми, звичайно, відійшли від більш-менш одночасного білінгвізму до ранньої послідовної і дещо пізнішої послідовної форми. Потреба – це те, що пов'язує та живить їх усі. Звичайно, вона стимулює старшого або дорослішого учня, але також відображає ситуацію вдома в юного «синхронного» учня, навіть якщо останній не може це висловити. У процесі становлення білінгвом схильність, вік і розум є менш важливими, ніж мотивуючий контекст потреби. За правильних соціальних умов білінгвізм стає таким само «природним», як монолінгвізм в інших, а також даром, характерним для будь-кого з нормальними здібностями.

Можна знайти значну кількість літератури щодо специфічних особливостей вивчення другої мови як «природного» опанування, так і того, що відбувається формально, у школі. Варто наголосити на тому, що за умов достатньої мотивації й можливостей усі нормально обдаровані люди можуть вивчити другу мову; ті, хто стверджує, що вони «не мають схильності» до вивчення іноземних мов, зазвичай не мають одну з цих умов або обидві. Це не заперечує існування індивідуумів, які мають більшу вроджену або надбану здібність – «хороше вухо» є корисним, так само як і хороша пам'ять, ініціативність у використанні мови. Крім цього, напрочуд важливими є здатність до

пристосування та справжня зацікавленість в інших культурах. Очевидно, що всі ці властивості мають *загальне* значення і не формують певний пакет, що є спеціально спрямованим на вивчення мови. Розповсюдженим є твердження (див. вище), що діти вчаться швидше й легше, ніж дорослі, і за умов ретельного й відповідного формального викладання або належної психологічної атмосфери, в якій відбувається навчання, що базується на неформальному контексті, це може відповідати дійсності. З іншого боку, у дорослих є багатий досвід, який за умов поєднання з бажанням і потребою може набувати великого значення.

Використовується значна кількість формальних методів навчання мови – від добре досліджених технологій до схем, що рекламуються так званими шарлатанами. Досить узагальнено можна стверджувати, що більш давні методи робили акцент на запам'ятовуванні граматичних правил і словника за допомогою літературного вивчення; розмовній мові приділялося мало уваги. У сучасних школах це змінилося, але не потрібно звертатися до дуже давньої історії, щоб знайти залишки граматико-перекладацького методу. Мій власний шкільний досвід, наприклад, включав вивчення французької мови з певного віку до кінця середньої школи. Завдяки семи або восьми рокам вивчення я здобув хороший словниковий запас і дещо обмежені розмовні навички, але загалом мені було набагато легше римувати давноминулий умовний спосіб, ніж замовити склянку вина і *croque-monsieur*. Ще гірше те, що в мовному класі завжди відчувався присмак штучності. Нам неодноразово говорили, що це був не предмет на кшталт інших, а швидше інструмент, який потрібно використовувати, хоч ми й не чекали цього від знання Наполеонівської кампанії; фактично, це заняття було несформованим. Нам було складно знайти тут мотивацію, яка повинна створюватися природним шляхом, і більшість, особливо впродовж гіперсвідомого підліткового періоду, погодилася б з твердженням Оруела, що «майже кожен англієць робітничого походження вважає жінкоподібним вимовляти іноземні слова правильно».

Було здійснено спробу привернути нашу увагу до глибшого опануван-

ня французької мови, і врешті-решт ми займалися в лінгвістичній лабораторії, але це скоріше індивідуалізувало те, що було викладено раніше, ніж змінило курс у бік розмовної компетенції.

Наразі варіанти «прямого методу» (усного підходу) є більш розповсюдженими, і хоч усе ще складно змінити класну кімнату на проекцію вулиці, спостерігається тенденція до говоріння.

Учнів заохочують говорити до вивчення формальної граматики, і використання рідної мови зводиться до мінімуму, тобто вивчення другої мови повторює вивчення першої.

Також виокремлюють низку теорій щодо процесу, згідно з яким викладається друга мова. Найсучасніші теорії відкидають спрощений біхевіористичний підхід, який, крім того, вважається напрочуд невідповідним для розуміння вивчення рідної мови, дотримуючись когнітивної концепції, в якій правила формулюються й перевіряються. Навчання проходить на декількох не випадкових стадіях, кожна з яких характеризується певною мовою міжнаціонального спілкування (*interlanguage*). Це засвідчує той факт, що аналіз помилок на різних етапах прогресії є дуже важливим, оскільки він може виявити неправильно вжите правило. Якщо хто-небудь каже «sheeps», наприклад, ясно, що правило «до множини додається закінчення s» було засвоєне, але надмірно узагальнене (такого роду помилки є типовими для дітей, які працюють над удосконаленням рідної мови).

Так звані теорії, що стосуються соціальної психології, велику увагу приділяють особливостям мотивації, які вже обговорювалися, і це має сенс.

Якщо ми погоджуємося, що мова – це соціальна діяльність, і якщо ми приймаємо, що майже кожен когнітивно здатен вивчити другу (і більше) мови, то з цього висновуємо, що сила ситуації й стосунків, які вона провокує в потенційних учнів, є стрижневими.

Уперше у 1960-х роках було проведено межу між *інструментальною* та *інтегративною* мотивацією у вивченні другої мови. Перша з них стосується бажання вивчити для утилітарних цілей, друга – вивчення мови як складо-

вої в бажанні більше знати, взаємодіяти і, можливо, заглибитися в іншу культуру. Проте яскраво виражений інструментальний підхід може включати щонайменше якусь частку інтегративної мотивації, і можна уявити розвиток першої мотивації в другу. У будь-якому випадку відома концепція вивчення другої мови належить Роберту Гарднеру (Robert Gardner), тому, хто намагається зв'язати соціальний контекст і культурні переконання в його межах з індивідуальними здібностями учня – включаючи, звичайно, рівні мотивації і формальне/неформальне середовище, в якому вивчається мова. Роберт Гарднер акцентує вплив інтегративної мотивації на позитивні результати (він також, між іншим, розрізняє ставлення й мотивацію – що досить добре, оскільки ми можемо уявити індивідуума з позитивним ставленням, але недостатньою мотивацією, тоді як протилежне навряд чи можливе). Інша модель належить Річарду Клементу (Richard Clément), який уводить мотивацію індивідуума ще глибше в соціальне середовище. Він наголошує на тому, що наявна напруга між інтегративною мотивацією та побоюванням асиміляції; отже, його модель є доцільною для тих учнів, які також є представниками групи меншин, чий першій мові погрожує вплив тих, хто розмовляє другою. Акцент Клемента на колективних силах і результатах здобуває розвиток у дослідженні Говарда Жіля (Howard Giles) та його колег. Тут мову, яку вивчають, розглядають зазвичай як процес між групами. Отже, акцент зміщено на асимілятивні тенденції й побоювання щодо збереження етнічно-групових меж та ідентичності; це близько пов'язано з концепцією Жіля про етнолінгвістичну життєздатність (вітальність – ідея, до якої звернемося пізніше) і щодо мети, і щодо сприйняття, і його розгалуження щодо мотивації вивчення мови.

Нову «загальну теорію» вивчення другої мови було запропоновано Бернардом Спольськи (Bernard Spolsky). Він намагається синтезувати вже наявні та більш спеціалізовані розвідки, а також торкається важливих моментів вивчення першої мови. Підхід Спольськи характеризується п'ятьма головними особливостями: намагання звести всі аспекти вивчення мови до одного

знаменника; акцент робиться на точності та ясності, щоб широкий формат не стирав деталі контекстів, цілей і результатів, що змінюються; припущення, що всі аспекти вивчення є інтерактивними – хоч вони не повинні функціонувати в усіх контекстах, вони всі глибоко проникають один в одного (у питанні мотивації, наприклад, Спольськи намагається деталізувати типи та сильні сторони); заперечення, що всі мови, що вивчаються, повинні розглядатися в межах соціального середовища; думка, що деякі умови для вивчення є «градуйованими» (тобто що інтенсивнішими або сприятливішими вони є, то вірогіднішим є лінгвістичний наслідок), тоді як інші – стан «типовості» (тобто зазвичай мають місце, але це не є обов'язковим).

Звичайно, для загалу цих моделей вирішальним випробуванням є застосування та очікування, і дехто може заявляти, що вони лише шифрують і формулюють те, що було відомим з давніх-давен. Проте я вважаю, що вони нівелюють міф про те, що деякі люди або деякі групи не мають здібностей до вивчення мов, і що здібності для вивчення другої мови – рідкість, явище, яке зазвичай трапляється не в носіїв англійської мови. Натомість вони підкреслюють силу середовища, і, в його межах, бажання, потреби, стосунків і мотивації звичайних людей. Очевидно, що соціальні чинники, які зазіхають на права мови, що вивчається, набувають вагомого значення. Нарешті, нам варто згадати, що для мільйонів людей, які користуються білінгвальною або мультилінгвальною компетенцією в неформальному повсякденному житті, проста потреба – чинник мотивації, що зумовлює розвиток цієї компетенції. Це може перешкоджати розвитку інших рис (окрім внутрішніх інтелектуальних здібностей) і, зокрема, зовсім не зважати на особистісне ставлення та мотивацію. Більшість історичних змін у використанні мови мають білінгвальний компонент, і більшість завдячує соціально-економічній і політичній гострій потребі, а не ставленню. Прийняття англійської мови ірландським населенням, наприклад, навіть близько не супроводжувалося – для загалу – сприятливим ставленням, ще менше духом об'єднання. Можливо, і можна говорити про слабку ініціативу, але вона, звичайно, була зовсім не того типу, який

штовхає студентів вивчати французьку або німецьку мови в надії вступити до дипломатичного корпусу.

Бібліографічні посилання

1. Gardner, Robert and Lambert, W.E. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning (Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1972).
2. Giles, Howard and Robinson, Peter Handbook of Language and Social Psychology (Chichester and New York: Wiley, 1990).
3. Ronjat, Jules Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue (Paris: Champion, 1913); see also Baetens Beardsmore, 1986.
4. Romaine, Suzanne Bilingualism (Blackwell, 1989).
5. Spolsky, Bernard 'Bridging the gap: a general theory of second language learning'(TESOL Quarterly, 1988, 22, 377–96) and Conditions for Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 1989.
6. Werner Leopold Speech Development of a Bilingual Child (Evanston, Illinois: Northwestern University Press). Volume 1. (1939), Volume 2 (1947), Volume 3 (1949), Volume 4 (also 1949).

БІЛІНГВІЗМ ТА ІНТЕЛЕКТ

Джон Едвардс

Я вже наводив точку зору імператора Карла V, згідно з якою особистість поглиблюється з вивченням мов, і це було загальноприйнятою думкою – особливо серед тих, хто вже був білінгвальним, а тим більше серед соціальної еліти, для якої додаткова мова або дві мови завжди були складовою цивілізованого життя. Усе ж, якщо багато хто вважав, що білінгви мали додаткову стрілу у своєму сагайдаці, також були й ті, хто ставив це під сумнів; як приклад я цитував Мільтона й Батлера. Проте на більш професійному лінгвістичному рівні потрібно звернути увагу на думку Ферта, який 1930 року заявляв: «Пересічний білінгвал, дійсно, має дві стріли у своєму луці – одна більш провисла, ніж інша... Кожній культурній людині потрібна друга і, можливо, третя іноземна мова, але вона не повинна бути білінгвалом. Перевага за одномовними, і що більше культурне суспільство, в якому існує ця мова, то більша перевага. Перший принцип – майте віру в рідну мову».

З сучасного погляду, думка Ферта видається дуже дезінформуючою, навіть якщо друге його речення заохочує здібність, яку більшість визнає білінгвальною.

Вайнрайх у власному класичному дослідженні «Мови в контакті» навів низку проблем, з якими нібито стикається білінгвал; серед них розщеплена національна відданість і проблеми «маргіналізації» (чи апотіе – стану відчуження, якщо використовувати знаменитий термін Дюркгайма (Durkheim)), емоційні труднощі, моральна порочність (через неналежне релігійне виховання рідною мовою), затинання, робоча ліва рука (лівша), надмірний матеріалізм, лінь і шкідливі наслідки для розумових здібностей.

Усі ці ідеї видаються застарілими, м'яко кажучи, і навіть сам Вайнрайх загалом нехтував ними, надаючи перевагу експериментальним доказам, які є менш доступними, ніж припущення, на яких базується більшість із цих тверджень. Він, наприклад, схвалює дослідження, що датується 1946 роком,

яке демонструє, що, вірогідно, проблеми білінгвалів пов'язані із соціальними чинниками в білінгвальних сім'ях, ніж з лінгвістично зумовленим «розумовим конфліктом».

Це набагато більше відповідає сучасному підходу, хоч, якщо б насправді білінгвальні сім'ї відзначалися підвищеним рівнем соціальної напруги, це можна було б сприймати як непрямий аргумент проти білінгвізму, але доказів цього немає. Звичайно, можна уявити сім'ї, в яких принцип «один батько – одна мова» застосовується жорстко; звичайно, таке трапляється, і, звичайно, з цим можуть бути пов'язані проблеми з дорослішанням та використанням білінгвізму. Проте немає жодної причини вважати, що такі практики є чимось, крім несистемних аберацій. З усіх зв'язків між білінгвізмом та іншими особливостями індивідуального життя найбільш стрижневим і суперечливим є можливий зв'язок між білінгвізмом і розумовими здібностями.

Багато видатних лінгвістів минулого відчували негативне співвідношення. Йесперсен, наприклад, 1922 року стверджував: «Звичайно, для дитини є перевагою знайомство з двома мовами, проте, без сумніву, ця перевага може й загалом завжди купується за занадто високу ціну. По-перше, ця дитина навряд чи вивчить будь-яку з двох мов так досконало, як вона би це зробила, якби обмежилася однією мовою. По-друге, мозок потребує зусиль для засвоєння двох мов, що, безумовно, зменшує можливості дитини для вивчення інших речей».

Викликають зацікавлення тут два загальні пункти: по-перше, Йесперсен торкається можливості чогось подібного до семілінгвізму (див. вище); по-друге, він наголошує, як це робив Ферт, на кінцево-здібністній моделі людського інтелектуального функціонування (див. вище).

У ранніх розвідках спостерігалася тенденція пов'язувати білінгвізм із зниженими інтелектуальними здібностями, тому не викликає подиву те, що значна частина їх проводилася в Америці під час великого занепокоєння через лавину іммігрантів з Європи (приблизно 1900-20 роки). Історія власне руху за тестування інтелектуальних здібностей, який процвітав у цей період,

є захопливою та деталізованою, це також є прикладом неправильного використання «науки», поєднаного з неухвалюваністю і упередженням. Достатньо сказати, що «об'єктивні» тестування інтелекту того періоду відображали культурно-специфічний ідеал, а отже іммігранти – особливо не білі, не англійські, не з північної Європи, неосвічені, тощо – не досягали успіху. За умов такої суспільної думки легко пересвідчитися, що «недоумкуваті» (або обдаровані) іммігранти особливо обмежувалися своїми мовами, і що краще вони володіли англійською, то вище оцінювалися їх розумові здібності. Наприклад, одне загальновідоме дослідження дійшло висновку, що «використання іноземної мови вдома є одним з головних чинників затримки розумового розвитку».

Такі неймовірні твердження є зрозумілими лише у власному контексті, проте, навіть пам'ятаючи про загальну нетерпимість і натовізм, навіть розуміючи почуття тих, хто намагався захистити соціальний статус-кво від орди варварів (у грецькому значенні цього слова), усе ж таки соромно натрапляти на такі коментарі в шанованих академічних журналах. Це також не є хворобою лише Нового світу: згадайте, що у цей час знані вчені Старого світу готувалися до повномасштабного відкритого звинувачення «єврейської науки».

Окрім негативних асоціацій між білінгвалізмом та розумовими здібностями, які ґрунтувалися, хоч і побічно, на соціальних побоюваннях іммігрантів, були й менш ангажовані дослідження, які вказували на проблеми. Проте вони не є дійсними через неналежний контроль під час експериментальних процедур. Одне з досліджень валлійського/англійського білінгвізму, наприклад, не показало жодної різниці в рівні інтелекту між міськими монолінгвами та білінгвами, проте продемонструвало істотну різницю тих самих показників для сільських дітей – і знову, зовсім не бралися до уваги очевидні відмінності соціальних контактів між мешканцями міста й села, ані професійна та соціально-класова різниця між батьками. Також таким роботам завжди притаманна проблема статистичного висновку: якщо спостерігається кореляція між низьким рівнем інтелектуального розвитку та білінгвізмом, у такому випадку перший з них викликав другий чи навпаки (або існує третій чинник,

який може бути невідомим або невимірним, що впливає на ці обидва, і отже є базою для їх взаємозв'язку)? Якщо ви бачите більше лелек у Данії навколо хат з новонародженими, це не обов'язково означає, що ці два аспекти є безпосередньо пов'язаними між собою; вірогідніше, це може означати, що люди намагаються зробити власні домівки теплішими для своїх немовлят, а лелеки, вочевидь, для власних гнізд надають перевагу теплим, а не холодним димарям. Кореляція не обов'язково означає причинову зумовленість.

Пізніші дослідження не демонстрували, по суті, жодних зв'язків між інтелектом та білінгвізмом, і ця робота загалом була проведена ретельніше, ніж попередні розвідки. Контроль статі, віку та соціально-класових відмінностей став загальною процедурою, і все більше науковців дотримувалися думки, що відсутність такого контролю була чинником негативних асоціацій попередньої роботи. На початку 1960-х років сталося те, що дехто розглядав як поворотний пункт, коли почали з'являтися розвідки, які доводили *позитивний* зв'язок між розумовим розвитком та білінгвізмом. Дослідження в Монреалі 1962 року, наприклад (проводили Елізабет Піл (Elizabeth Peal) та Воллес Ламберт (Wallace Lambert)), більш ретельно контролювало релевантні змінні в тестуванні десятирічних білінгвальних та монолінгвальних дітей. Зокрема, усі досліджувані походили з середнього класу, і всі білінгви однаково вільно володіли французькою та англійською мовами. Було виявлено, що білінгви перевищували своїх монолінгвальних візаві як у вербальних, так і невербальних дослідках на розумовий розвиток, і автори дійшли висновку, що білінгвальна дитина має «гнучкість розуму, перевагу у формуванні концепту та більш різноманітний набір розумових здібностей».

Проте вони також зазначили, що «не можна з цього дослідження виявити, чи це більш розумна дитина стала білінгвальною, чи білінгвізм стимулював її інтелектуальний розвиток».

Наслідуючи дослідження Піл та Ламберта, з'явилися інші численні дослідження, які підтримували позитивний зв'язок між білінгвізмом і розумовим розвитком. Також були й розвідки, що дотримувалися протилежної точки зо-

ру, або переконливо критикували дослідження 1962 року. Вони зосереджувалися на обмеженні з наведеного вище досліді Піл та Ламберта, а також на занадто загальній природі результатів. Важливим є аспект обмеження їх дослідження лише «збалансованими білінгвалами», і питання щодо відбору дітей, а також складнощі щодо порівняння їх домашніх умов проживання, які звелися лише до рівного соціально-економічного статусу. Щодо останнього пункту нещодавно було представлено негативний приклад: двоє дітей однієї статі й віку проживають в одному й тому ж селі та мають батьків, які працюють пліч-о-пліч у шахті. Одна сім'я регулярно відвідує валлійську церкву, eisteddfodau, і бере участь у змаганнях із співу та поезії penillion в місцевих і національних eisteddfodau. Шахтар і його дружина посилають свою білінгвальну дитину до білінгвальної середньої школи. Культура другої родини включає бінго, клуби, дискотеки й змагання з голубами в швидкості. Їх монолінгвальна дитина відвідує школу з не валлійською мовою викладання. Для кількісного дослідника ці діти належать до спільного соціально-економічного класу. Фактично ж відмінності є значними.

Як короткий висновок зауважимо, що деякі з труднощів у спробах демонстрації зв'язку – позитивного або негативного – між білінгвізмом й інтелектуальним розвитком, гнучкістю розуму, освіченістю, тощо, включають такі питання:

1. Як ми адекватно визначаємо власне білінгвалізм; чи потрібні нам абсолютно збалансовані білінгви «найкращого» контрасту з монолінгвами і як ми вимірюємо білінгвалізм, збалансований або будь-який інший?

2. Як ми визначаємо рівень розумового розвитку; разом з цим, звідки ми знаємо, що виміри рівня IQ адекватно оцінюють цей рівень? Це, вочевидь, є важливим питанням, яке тут я не можу порушити; можна знайти значну кількість джерел з цього питання.

3. Як ми можемо порівнювати групи білінгвів та монолінгвів; контроль віку, статі та деяких інших складових не є складним, але як бути із соціально-економічним статусом? Більшість досліджень не торкається відмінностей, які

є надзвичайно важливими.

4. Як ми інтерпретуємо будь-які зв'язки, що було знайдено між білінгвалізмом та розумовим розвитком? Чи є вони причиновими, і якщо так, то в якому напрямі? Чи призводить білінгвалізм, наприклад, до підвищення рівня інтелекту, або підвищений рівень інтелекту збільшує вірогідність функціонального білінгвізму?

Ці та інші чинники означають, що вагомі висновки щодо білінгвізму та інтелекту не є остаточними. Дехто відчуває, що насправді існує певний зв'язок між ними, але будь-які пізнавальні переваги, які мають стосунок до білінгвізму, не є вагомими. Інші, зокрема, намагаються довести, що немає жодної когнітивної ціни, яку потрібно платити за білінгвалізм. Один автор констатує, що майже жодні загальні твердження не гарантуються дослідженнями впливу білінгвізму. Не було продемонстровано, що білінгвізм має позитивні або негативні наслідки для розумового розвитку, лінгвістичних навичок, досягнень в освіті, емоційного пристосування або когнітивного функціонування. Майже в кожному випадку результати дослідження або суперечать іншим дослідженням, або можуть викликати запитання щодо методологічного підґрунтя.

Нам варто зрозуміти, що соціальні чинники завжди набувають вагомого значення щодо обліку в суперечливих висновках про білінгвізм та пізнання. Більшість позитивних результатів – з вивчення життя імерсійних дітей (де ставлення до мови є сприятливим), найбільш негативні – з вивчення тих, кого було «занурено» в навчання другої мови (що призводить до так званого «субтрактивного» білінгвізму).

Я вважаю, що статус білінгвального (або мультилінгвального) мовця навряд чи означає якесь істотне зростання когнітивних та інтелектуальних навичок, хоч це також означає, що білінгвізм не призводить до зменшення або погіршення навичок. Проте хибно було б заперечувати, що білінгвізм може представляти інший вимір здібностей людини, і в цьому сенсі розширяти її «репертуар». Я не бачу нічого суперечливого в цьому, так само як не

вбачаю нічого суперечливого у твердженні, що багаторічна відданість вивченню видатної літератури може приводити до підвищення або зміни чутливості до стану людини.

Якщо ми рухалися історично від періоду, в якому науковці стверджували шкідливість білінгвізму, до «нейтрального» періоду, а потім до позитивного, можливо, зараз нам потрібно обережно відступити трохи назад.

БІЛІНГВАЛЬНИЙ МОЗОК

Я вже згадував, що Джордж Штайнер характеризував себе як збалансованого трілінгвала.

Він стверджує, що його «природний стан» – поліглот, і, ставлячи питання, чи «ментальність поліглота» може діяти відмінно від монолінгва, він має на увазі можливість різниці, що є укоріненою та неврологічно зумовленою. Сорок років тому Вайнрайх вів дискусію щодо відмінності між *координованим* та *складеним* білінгвізмом. Якщо власною першою мовою є англійська, а французька мова була вивчена пізніше, то для кожної мови діють різні концептуальні системи. Своє власне значення буде мати *book*, так само як *livre*. Проте, якщо французька та англійська мови були засвоєні більш-менш одночасно, то неврологічна репрезентація двох мов могла якимось чином сплавитися або з'єднатися; у такій *складеній* системі спільне значення, одна концептуалізація лежать в основі *book* та *livre*. Штайнер згадує «співіснування» *chestnut tree, marronnier i Kastanienbaum*.

Вивчення білінгвального виробництва та доступу було, як і можна очікувати, непереконливим. Ідея про те, що різні мови в мозку зберігаються в окремих відділеннях, практично не підтримується, але залишається можливість, що в межах певного загального відділу лінгвістичного зберігання є підсистеми, що асоціюються з окремими мовами. Очевидно, що в цій сфері залишається ще багато аспектів для вивчення. Наприклад, вивчення афазії, паралічу та інших видів недієздатності надають більше цікавих неврологічних основ білінгвалізму. Зверніть увагу на такі випадки:

1. 44-річний чоловік, чия рідна мова – швейцарський діалект німецької мови, який згодом опанував німецьку та французьку мови, переніс удар. Упродовж декількох днів він зміг зрозуміти всі три мови, але його мовлення серйозно постраждало. Він спершу повернув продуктивну здатність у французькій мові, потім німецькій, потім – у швейцарському діалекті німецької мови (тобто у зворотному порядку щодо того, як він їх учив). Пізніше французька мова відійшла, і знову швейцарський діалект німецької мови постав як домінуючий.

2. 75-річний чоловік, носій німецької мови, володів французькою та англійською мовами, переніс ушкодження мозку, через яке змішав ці мови (говорячи, наприклад, «I vil home kommen» замість «я хочу йти додому»).

3. Китайсько-англійський білінгв, який переніс пухлину мозку, втратив здатність читати й писати китайською (його рідною мовою), але зберіг англійською.

4. Моя теща, носій французької мови, яка донедавна переважно розмовляла англійською мовою, перенесла удар. Її першими словами були слова з молитви французькою мовою, які вона вивчила в дитинстві. Коли сестра почувала це, вона, намагаючись допомогти їй одужати, почала розмовляти з нею французькою мовою. Це дійсно «витягло» більше слів з моєї *belle-mère*, але англійською мовою!

Ці та схожі випадки (як і експериментальна робота з «нормальними») змусили дослідників вважати, що білінгвальні або мультилінгвальні здібності можуть мати анатомічні наслідки, які, у свою чергу, можуть призводити до різних способів обробки та продукування різних мов. Але сказати, що тут залишається багато дискусійних питань – це нічого не сказати.

Бібліографічні посилання

1. Butler, Samuel *Prose Observations* (Oxford: Clarendon, 1979).
2. Milton, John *Prose Writings* (London: Dent, 1958, pp. 319–20).
3. Peal, Elizabeth and Lambert, W.E. 'The relation of bilingualism to intelligence' (*Psychological Monographs*, 1962, 76, 1–23).

МАЙБУТНЄ БІЛІНГВІВ: ЯКОЮ МАЄ БУТИ НАША РЕАКЦІЯ?

Рафаель Хав'єр

У попередніх розділах наша увага була зосереджена на описі двомовності, характеристики двомовного мозку, питаннях лінгвістичної організації, ролі мови в пізнавальних й емоційних процесах, двомовних питаннях і вирішенні проблем. У контексті цих обговорень ми навели різні аргументи з літератури щодо важливості вивчення двомовного досвіду й деяких з перешкод під час розгляду питання на користь двомовності в нашому суспільстві. Аргументи щодо результатів двомовності в когнітивній складності, розділеній ідентичності, культурній дислокації та низькій самооцінці як на індивідуальному рівні, так і регіональному та національному рівнях, міжгрупових конфліктів на рівні суспільства, не знайшли великої підтримки в літературі (Baker, 1993). Проте такий аргумент продовжує впливати на низку рішень про доцільність / переваги викладання другої мови, навчання нею, про важливість збереження своєї основної мови, а також двомовної освіти. Підґрунтям аргументу є сильний, неосмислений і, можливо, несвідомий стан тривоги / переконання, що це єдиний спосіб зберегти національну ідентичність від повної асиміляції культури й мови. Невід'ємним складником також є потужні антиіммігрантські настрої. Таким чином, найбільша загроза двомовності – переважно негативне ставлення й турбота про особистість / суспільство, людей у суспільстві з повноваженнями щодо прийняття рішень (наприклад, політиків), які й сьогодні налаштовані проти багатомовних осіб та іммігрантів. Така позиція (особисте упередження) вплинула на вирішення різних питань, пов'язаних з двомовністю, двомовним індивідом, а також задоволенням потреб суспільства, створила нездатність забезпечити комплексне розв'язання проблеми.

ТРАДИЦІЙНА ВІДПОВІДЬ

Є низка факторів, які сприяли створенню певної терміновості в тих, хто надає послуги людям для того, щоб знаходити оптимальні вирішення мовних потреб багатомовних іммігрантів, ніж ті, що є зараз. Як зазначено в першому розділі, світ став лінгвістично різноманітним у результаті збільшення імміграції, глобалізації та поширення технологій, які уможлиблюють зв'язок між різними мовними спільнотами. Таке збільшення лінгвістичного різноманіття пронизує всі структурні рівні нашого суспільства, зокрема школи, лікарні, правову систему тощо. Уважають, що існує від 5,5 до 6,3 мільйонів студентів з поверховим знанням англійської мови в Сполучених Штатах (Фленаган та ін., 2000), і, вірогідно, ця цифра збільшиться, особливо серед людей, які розмовляють іспанською мовою. Вони становлять понад 12,5% від загальної чисельності населення (за переписом населення США, 2002). Зокрема, у Нью-Йорку 52%, або майже 6 мільйонів, жителів є носіями англійської мови, 48% – ні. Переважна більшість із цих 48% (51%) говорять іспанською вдома, друге місце посідає китайська мова (13%), третє російська (8%), наступні – французька (4%), корейська й італійська (3%). Білосток і Каммінгс (2000) свідчать про результати звітності за 1987 рік за опитуванням семи європейських країн Центру досліджень у галузі освіти та інновацій та Організації економічного співробітництва та розвитку. Вони описують зрушення населення в освіті цих країн. Середня чисельність іноземних студентів коливалася від 4,8% в Нідерландах до 18% в Швейцарії, 38% в Люксембурзі, 13,5% в Бельгії, 10,1% у Франції, 11,9% у Німеччині та 8,7% в Швеції. На думку названих авторів, величину цього зсуву населення можна побачити в кількості 1,1 мільйона німецьких дітей і прирості 400000 іноземних дітей між такими роками, як 1974/1975 і 1981/1982. Ці автори також повідомляють, що схожий зсув населення мав місце в Каліфорнії, де частка студентів з поверховим знанням англійської збільшилася на 14% у період між 1988 і 1989 роками.

Усе зазначене вище вплинуло на розробку навчальних програм, підго-

товку вчителів, якість матеріалу в класі, що кидає виклик традиційному способу бачення освіти й навчання, шляхів підготовки вчителів. Ми більше не маємо справу з монолітною популяцією осіб із схожими потребами й характеристиками: тепер це різні мовні й культурні основи стилів навчання та способів обробки пізнавальної інформації, вони є невід'ємною частиною освітніх потреб і беруть безпосередню участь в оцінці та лікуванні осіб.

Існують два основні напрями різних програм, що використовуються для задоволення потреб багатомовних іммігрантів. Один з них керується вірою, що швидке й безпосереднє засвоєння мови лінгвістично різними групами іммігрантів допоможе їм швидше й краще адаптуватися в приймаючому суспільстві. Отже, усі інструкції повинні бути англійською мовою відразу, і студенти повинні оперувати другою мовою протягом певного часу. Інший керується переконанням, що таке засвоєння має відбуватися поступово й з урахуванням використання рідної мови як перехідного інструменту для досягнення лінгвістичної асиміляції. Перший реалізовано у формі «лише англійською мовою», другий – у формі «англійська плюс» (Бейкер, 1993).

Серед тих, хто підтримує напрям «лише англійською мовою», пропонують сумнівний (політичний) аргумент, що мова меншин часто пов'язана з бідністю, неуспішністю в школі, мінімальною соціальною й професійною мобільністю, а також відсутністю інтеграції з більшістю (Бейкер, 1993). Таким чином, двомовна освіта вважається більш шкідливою, ніж корисною в процесі сприяння адекватному коригуванню приймаючим суспільством (Імофф, 1990). Ті, хто підтримує більш гнучкий підхід, стурбовані розробкою менш травматичного стану, за якого навчання може відбуватися в контексті інших психологічних розробок, таких як самооцінка, позитивне ставлення до школи, самоідентифікація й відчуття благополуччя та злагожденості.

За результатами Бейкера (1993), ефективна двомовна освіта може привести до високого знання мови дітей меншин, а також може сприяти вихованню почуття власної гідності, самоідентифікації й позитивному ставленню до школи. Підтримка рідної мови й культури сприяє відчуттю благополуччя

й згуртованості. За напрямом «лише англійською мовою» мова меншин розглядається як проблема, що фіксує фундаментальну упередженість щодо мов меншин, культур меншин та іммігрантів. Таке негативне переконання, ймовірно, знецінює досвід навчання осіб мовних меншин, створює менше можливостей для того, щоб освітні програми могли враховувати їх специфічні мовні та освітні потреби. Як уже зазначалося раніше, люди з мовою меншин мають різні рівні володіння мовою й мовного домінування й, отже, освітнє втручання повинно прийняти ці якості до уваги.

Інший результат напряму «лише англійською мовою» знаходить своє відображення в манері, з якою наше суспільство намагалося вирішити проблему різноманітного мовного співтовариства, про що йшлося вище: ізолювати тих, хто з тієї чи іншої причини вирішив зберегти тісні контакти із своїми мовами й культурами. Саме таким чином у багатьох європейських містах і містах у Сполучених Штатах були сформовані різні маргінальні групи (Грожан, 1989; Мійє, 1991). Незважаючи на цей факт, швидко змінюється економічна потужність, накопичена цими мовними групами, іспаномовні / вихідці з Латинської Америки та Азії, ці люди були визначені як частина маргінальних і стигматизованих груп у Сполучених Штатах. Інші групи включають у себе польську, італійську, грецьку, єврейську, гаїтянську, а тепер ще й російську мови, які також утворюються анклавом в різних частинах міських районів, де їх звичаї, культури, релігії та мови збереглися різною мірою.

Немає простого вирішення двомовної дилеми всіх специфічно людських психічних процесів (вищі психічні процеси), опосередкованих психологічними інструментами, включаючи мови, знаки й символи (Карпов і Хейвуд, 1998; Виготський, 1962). За Виготським, особність мови в людини резюмується Карповим і Хейвудом (1998).

Мова надає дітям своєрідні допоміжні інструменти у вирішенні складних завдань, щоб подолати дію, планувати перебіг подій (стор. 28). Таким чином, мова виконує фундаментальну роль у когнітивних і метакогнітивних

процесах. Як було показано в попередніх розділах, білінгвізм є додатковою проблемою для тих, хто бере участь у навчанні, оцінці та лікуванні осіб-білінгвів. Мова, яка використовується для посередництва психологічними процесами індивіда, буде залежати від того, яка мова була використана для розробки конкретних процесів, що розглядаються, характеру двомовної організації й рівня володіння мовою. Наприклад, якщо хто-небудь запитає двомовного індивіда, яка мова є кращою для конкретного пізнавального процесу (наприклад, мислення, мрії, розумового обчислення), відповідь на це запитання буде залежати від мови, яка бере участь у розвитку цих процесів. У зв'язку з цим Вейд і Менон (2000) виявили, що мова навчання була важливим предиктором мовних уподобань для розумової арифметики (процедурних знань), а також показником тривалості проживання в Сполучених Штатах, початком двомовності й відносного мовного домінування. Мова навчання, тривалість проживання, а також її відносне домінування передбачили переваги мови для самоідентифікації, але по-різному. Щодо мислення, то кращим предиктором є тривалість проживання, мова елементарної інструкції, а згодом мова як така. Щодо сновидінь, то кращим провісником була мова домінування, тривалість проживання й мова елементарної інструкції.

Таким чином, висновки про те, яка мова використовується для задоволення різних потреб білінгва, будуть залежати від його розумової характеристики. Тобто не всі білінгви однакові у своїх потребах, отже, будь-яке втручання має розглядати ці характеристики, тоді воно буде успішним. У цьому контексті освітня система, що змушує представників лінгвістичних меншин до двомовних програм занурення, або перехідних двомовних програм, або програм, які включають двомовний підрозділ у системі основної школи, буде успішною лише для тих білінгвів, для яких їх мовна історія й доосвітній досвід дозволять здобути результати з цих типів програм.

Програма занурення для мовних меншин із дефіцитом мовних знань у другій мові, ймовірно, буде успішною для людей із хорошим лінгвістичним знанням рідної мови й позитивним ставленням до двомовності. Прикладом та-

кого рівня успіху є Канада (Бейкер, 1993). Такий приклад можна знайти у власних спостереженнях й анекдотичних історіях деяких осіб, які брали участь у двомовних програмах у Нью-Йорку, чий рівень підготовки рідною мовою був вищий, ніж у тих, хто вирішив повністю зануритися в англійську мову, що призвело до розгубленості й критики колег. Для деяких із цих людей вивчення другої мови було випробуванням, відмовою від суспільства, від якого вони почувалися політично й економічно відчуженими. Ті, хто ризикнув обрати програму занурення, бачили вивчення мови як шанс скористатися освітніми, політичними й економічними можливостями. Вони розглядали це як змогу розширити свою присутність та здатність обробляти інформацію. Немає простого рішення для білінгва в різних мовних режимах. Це узгоджується з висновками, про які повідомили Білосток і Каммінгс (2000): існує тісний взаємозв'язок між грамотністю у першій і другій мовах. Були обрані двомовні діти для того, щоб випробувати більш різноманітні можливості для обробки мови, які також можуть привести до когнітивних й академічних переваг.

Було з'ясовано, що іспаномовні студенти (маючи за плечима декілька років школи в Латинській Америці) здобули кращі академічні перспективи, ніж іспаномовні студенти, які народилися в Сполучених Штатах і виконували завдання так само погано, як чорношкірі студенти (Каммінгс, 1989, 1991). Це наводить на думку про те, що мовні невідповідності не повинні бути єдиним аспектом занепокоєння, коли йдеться про мовні меншини; також потрібно розглядати культурні розбіжності (Армур-Томас та Гопол-МакНікол, 1997; Фленаган та ін., 2000). Це підтверджує думку Каммінгса (1986, також процитовану Бейкером, 1993), що, коли студенти з меншин отримують завдання мовою меншин на весь навчальний день або його частину, вони розвивають англійською мовою академічні навички, які можна порівняти з набутими студентами, які проінструктовані повністю англійською (Бейкер, 1993). На думку Каммінгса (2000), не існує ніяких доказів того, що двомовне навчання перешкоджає набуттю дітьми грамотності мовою більшості. Каммінгс також

припустив, що володіння мовою за допомогою навчання мовою меншини відбуватиметься з урахуванням адекватного впливу й мотивації для вивчення мови. Крім того, на його думку, якість контексту, у якому набувається освітній досвід, має вирішальне значення. Тобто громадські, шкільні характеристики, влада й статус відносин – усе це потрібно враховувати при розробці належної двомовної програми освіти (цитується за Бейкер, 1993).

Таким чином, найбільш адекватним рішенням для білінгва є гнучка структура, де сфери розмежовані (Бейкер, 1993; Білосток, 2000).

Потреба в гнучкій структурі щодо двомовного індивіда була запропонована низкою вчених протягом багатьох років на основі ґрунтовних наукових даних (Білосток і Каммінґс, 2000). Проте наше суспільство продовжує сумніватися у відповіді на це питання, оскільки, як уже зазначалося раніше, гнучкий підхід до двомовності спонукає до зміни традиційної парадигми. Це прогнозує перебудову пріоритетів і базове ставлення до мов меншин; перерозподіл ресурсів для забезпечення якісної підготовки вчителів, гнучких конструкцій навчальних програм, різноманітного навчального матеріалу, диференційованої концепції компетенції двомовних індивідів з урахуванням культурних особливостей шкільного середовища тощо; передбачає підтримку / стимулювання систематичного дослідження з навчання двома мовами, навчання другою мовою, розробку навчальних програм, стилю навчання тощо. Крім того, двомовність вимагає відмови від страху роз'єднаності, який існує в суспільстві щодо підтримки більше ніж однієї мови.

Важливо визнати істотну роль цього страху роз'єднаності або повного розпаду нашого суспільства (наприклад, громадянська війна, що просунула сили Союзу проти Федеральних сил).

Компоненти втручання:

а) Індивідуальні характеристики

- Рівень лінгвістичної кваліфікації індивіда,
- Академічний рівень / компетенції, досягнуті основною мовою,
- Вік опанування другої мови,

- Рівень мовного домінування,
- Час проживання на території використання другої мови;

b) Характеристики завдань

- Характер завдань / розумова діяльність на стадії розгляду,
- Мова бере участь у набутті навичок, які розглядаються;

c) Вивчення довкілля

- Характер середовища навчання,
- Підготовка вчителів,
- Якість навчального матеріалу,
- Адекватність навчального плану та інструкцій,
- Наявні ресурси;

d) Характеристики суспільства

- Ставлення суспільства до мови меншини в контексті менш централізованого управління.

Будучи молодою країною, Сполучені Штати намагалися окреслити свою ідентичність. Таким чином, мати спільну мову було вкрай важливим, оскільки це крок до спільної конституції уряду. Наприклад, такий процес відбувався в католицькій церкві до II Ватиканського Собору, коли всі ритуали виконувалися латиною у всіх церквах по всьому світові, і, таким чином, сприяли загальній єдності на цьому рівні. Дозвіл церкви використовувати просторічні мови для ритуалу дозволили учасникам брати активну участь у пізнанні ритуалів. Латина, однак, ще залишалася мовою церкви (згадаймо, наприклад, похорон Папи Іоанна Павла II).

Гнучкий підхід передбачався й раніше: він вимагав виділення коштів і окреслення обов'язків, але наші урядовці не готові до цього. Як результат для нашого суспільства – ми, як і раніше, залишаємося непідготовленими до вирішення проблем, пов'язаних з мовним і культурним різноманіттям у суспільстві. Ми окреслили у вступному розділі небезпеку війни в Іраку та специфіку війни з тероризмом в умовах, коли немає лінгвістично обізнаного персоналу у військових / розвідувальних підрозділах для забезпечення кра-

щої передачі інформації серед тих, хто бере участь у цих конфліктах. Бізнес-спільнота ознайомена з купівельною спроможністю деяких груп іммігрантів (наприклад, вихідців з Латинської Америки, Азії, Росії), яким сьогодні приділено більше уваги з лінгвістичних поглядів / з урахуванням культурних особливостей реклами.

Є ОЗНАКИ НАДІЇ

На відміну від поширених установок (підтримуваних людьми з різними лінгвістичними історіями), двомовні групи сьогодні вимагають більше розуміння від нашого суспільства, зважаючи на їхні унікальні культурні та мовні потреби. Вони також потребують лінгвістично правильних програмних втручань, кращих учителів і збільшення кількості програм навчання за кордоном. Вони акцентують на розширенні дискусії щодо інтелектуальної спадщини мислителів і вчених, які історично не були частиною панівної тенденції системи освіти, але були частиною культурних і мовних традицій груп іммігрантів. Зазначене вище оприявлено в роботі окремих музеїв, де репрезентовано роль корінних культур у сучасному суспільстві, зокрема, Музею Барріо, де представлено роботи корінних художників, музику різних країн; є широкий доступ через Інтернет до лінгвістичної / з урахуванням культурних особливостей літератури, виразними стають систематичні спроби розробити культурно та лінгвістично чутливий інструментарій оцінки тощо.

ЛИШЕ ГНУЧКА МОДЕЛЬ МАЄ СЕНС

Що більше визнають різні аспекти білінгвальної обробки й численних факторів, які сприяють розвитку двомовного індивіда з пізнавального та емоційного погляду, то більше ми змушені розглядати гнучку модель, у якій різні чинники функціонують у різний час, залежно від конкретних потреб двомовних осіб.

У цій моделі освітні програми / втручання для білінгвів із підпорядкованою лінгвістичною організацією й володінням мовою буде відрізнятися від

тих, які мають координатну лінгвістичну організацію та збалансоване володіння обома мовами. Крім того, люди, які вже приходять з імміграційним досвідом роботи, високорозвиненою мовою й академічними навичками, потребують різних видів утручань. Наприклад, «діти, у яких початковий рівень володіння однією мовою краще розвинений, можуть здобути переваги з двомовних програм, у той час як інші діти мають потребу в різних типах перехідних та інших двомовних освітніх програм» (Білосток та Каммінгс, 2000, стор. 227). Зрозуміло, що потрібно враховувати під час оцінки ефективності програми соціальний і освітній контекст дитини в школі, якість навчального плану, тип академічних умінь, ресурси, ставлення до мови меншини, якість навчання, підготовку викладачів, а також пізнавальне й мовне функціонування індивіда.

Ця модель базується на концептуалізації двомовного процесу за Білосток, Каммінгсом (2000) і Джонсоном (2000), який передбачає центральну когнітивну систему обробки, лінгвістичні й когнітивні операції, що можуть стати спеціалізованими однією з мов. Джонсон припустив, що деякі операції білінгвів можуть стати спеціалізованими однією мовою завдяки досвіду або впливу на цю мову (наприклад, коли білінгв перемикається на першу мову для розумового розрахунку, мова використовується для набуття цього вміння). Учені припускають, що немає єдиної моделі розвитку в усіх операціях для двомовних дітей / дорослих, що двомовні діти можуть відрізнятися від одномовних дітей у деяких, але не всіх складових мислення, багато в чому деякі двомовні діти можуть відрізнятися від інших двомовних дітей у характері розвитку (Білосток і Каммінгс, 2000).

Таким чином, ми схилиємося до думки про збалансовані двомовні програми й систематичне дослідження видів, запропонованих Білосток (2000), Каммінгсом (1989, 1991, 2000) і Джонсоном (2000), щоб забезпечити рафіноване розуміння унікальних особливостей двомовних індивідів, їх розрізнення між собою за різними доменами / навичками; відмінність від одномовних осіб за кількома когнітивними й емоційними аспектами.

Під час оцінки й лікування двомовних осіб застосовуються аналогічні міркування. Як зазначалося раніше, білінгви розрізняються за організацією й обробкою їх пізнавального й афективного матеріалу; оцінювачі й лікарі повинні бути обережними під час оцінки конкретних потреб / характеристик цих осіб, лікувальних втручань, беручи до уваги ці якості. Модель Джонсона (2000) передбачає те, що кожен білінгв може виробити специфічні для мови спогади, досвід, цей розвиток залежить від двомовної організації, а також терміну її використання, характеру володіння цими мовами. Таким чином, для білінгва основна мова може бути ефективною мовою під час оцінки й лікування, із розумінням того, що кожна мова може виробити різні компоненти досвіду. Цілком зрозуміло, що будь-який підхід до оцінки та лікування, який повсюдно застосовується до білінгвів, не враховує їхні унікальні характеристики.

Бібліографічні посилання

1. Armour-Thomas, E., & Gopaul-McNicol, S. (1997). In search of correlates of learning underlying “learning disability” using a bio-ecological assessment system. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 6(2), 143–159.
2. Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. England: Multilingual Matters Ltd.
3. Bialystok, E. & Cummins, J. (2000). *Language, cognition, and education of bilingual children*. United Kingdom: Cambridge University Press. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Cummins, J. (1978). Metalinguistic awareness of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism*. Columbia, SC: Hornbeam Press.
5. Flanagan, D. P., McGrew, K. S., & Ortiz, S. O. (2000). *The Wechsler intelligence scales and Gf-Gc theory: A contemporary approach to interpretation*. Boston: Allyn & Bacon.

6. Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
7. Johnson, J. (2000). Constructive processes in bilingualism and their cognitive growth effects. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 193–221).
8. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Imhoff, G. (1990). The position of the US English on bilingual education. In C. B. Cazden and C. E. Snow (Eds.), *The annals of the American academy of political & social science* 508 (pp. 48–61), London: Sage.
10. Karpov, Y. V., & Haywood, H. C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation – Implications for instruction. *American Psychologist*, 53(1), 27–36.
11. Miller, J. (1991, September 15). Strangers at the gate. *The New York Times Magazine*, 32–37, 49, 80–81.
12. Vaid, J., & Menon, R. (2000). Correlates of Bilinguals' preferred Language for mental computations. *SAL*, 4(2), 325–342.
13. Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Originally published in 1934.)

СКІЛЬКИ ЧАСУ ПОТРІБНО НЕНОСІЮ МОВИ, ЩОБ ВІЛЬНО ОВОЛОДИТИ ДРУГОЮ, ТРЕТЬОЮ Й ПОДАЛЬШИМИ МОВАМИ?

Трејсі Токухама-Еспіноза

МОВА ДЛЯ ШКОЛИ, МОВА ДЛЯ ГРИ

Цей розділ присвячено питанням, що тривожать кожного з батьків і вчителів, коли вони працюють з мультилінгвальними дітьми: скільки часу потрібно, щоб вільно говорити іноземною мовою? Чи нормальна моя дитина? Чи маю я звертатися за допомогою? Чи не час відмовитися?

У цьому розділі ми розглянемо докази та запропонуємо рекомендації щодо норм часу для опанування мови. Ми також розглянемо процес навчання навичок мультиграмотності та його вплив на швидкість, із якою люди досягають своєї цілі – вільного володіння іноземною мовою.

ОПАНУВАННЯ ДРУГОЇ МОВИ ДЛЯ ШКОЛИ

Існує відмінність між мовами, що використовуються для гри та ситуацій вербального обміну інформацією, та мовами, що використовуються для школи або навчальних дисциплін. По-перше, мова, яка використовується в грі, переважно вербальна та підтримується візуальними сигналами, у той час як мова для школи вимагає грамотності й часто деконтекстуалізована. Щоб зробити справу ще більш складною, навчання другої мови в школі – не просто мовна проблема, вона також ставить соціальні та культурні перешкоди. Коли діти вивчають мови винятково для академічних цілей, вони часто втрачають емоційні зв'язки з мовою, у тому числі зв'язки, які зробили навчання їх перших мов таким легким. Час, який потрібний дитині, щоб навчитися гратися новою мовою, набагато менший, ніж час, потрібний, щоб вивчити другу мову для школи. Джим Куммінс виявив, що в середньому досягнення вільного володіння рідною мовою в усній формі займає близько двох років, хоч це багато в чому залежить від віку та рівня мотивації учнів. Те саме дослідження засвідчило, що досягнення вільного користування рідною мо-

вою в академічній обстановці займає в дитини від п'яти до семи років. Хоч усні навички формуються відносно швидко, навички грамотності потребують тривалого культивування. Дослідження Вейна Томаса й Вірджинії Кольєр «засвідчує, що навіть найефективніші програми вимагають від п'яти до шести років, щоб довести тих, хто вивчає англійську мову, до повного паритету з середніми носіями англійської у своїй підготовці, а також в оволодінні навчальною програмою відповідно до високих стандартів».

Чому подвоюється або навіть потроюється кількість часу для вивчення мови для школи порівняно з мовою для простих соціальних інтеракцій? Одна з причин, імовірно, полягає в тому, що вербальна мова для дитячого майданчика підтримується підказками, такими як жести, міміка, інтонації, у той час як читання та письмо практикуються без певного контексту. Наприклад, прочитайте таку фразу: «Я вагітна». Ви можете звернутися принаймні до трьох різних видів інтонації, щоб повністю змінити значення: здивування, сумнів, хвилювання. Без контексту, у якому це говориться, написані слова можуть мати різні значення. Щоб ускладнити ситуацію ще більше для тих, хто вивчає англійську мову, Саймон Елмс зазначає, що більша частина англійської вербальної мови насправді англосаксонського походження, у той час як письмова англійська, у першу чергу, базується на греко-латинській основі (див. таблицю 1). Це означає, що, хоч дитина може говорити англійською, немає гарантії, що він або вона буде вільно писати, тому що насправді основи різні в кожному випадку.

Таблиця 1. Вербальна мова порівняно з письмовою

	Усні навички (основна комунікація)	Навички грамотності (академічна)
Час ¹	У середньому два роки, щоб досягти еквіваленту рідної мови (проте на це значно впливає	У середньому від п'яти до семи років, щоб досягти еквіваленту рідної

	вік і мотивація учня)	мови
Визначення ²	Мова на ігровому майданчику	Мова в класі
Характеристика ³	Підтримується міжособистісними сигналами, такими як жести, міміка та інтонація	Деконтекстуалізована
Походження	Англо-саксонське	Греко-латинське

Джерела: 1. Куммінс (1993); 2. Гіббінс (1999); 3. Елмс (2000).

Ці дані привертають увагу принаймні до двох важливих питань: (1) чи припускає структура мовної програми нашої школи навчання від п'яти до семи років (якщо, звичайно, метою є вільне володіння іноземною мовою)? (2) чи достатньо ми як батьки терплячі, щоб дати дітям час, потрібний для досягнення академічного рівня мови, або нам потрібно задовольнятися вербальними навичками? У першому випадку школи повинні визнати, що вони не можуть розраховувати на здобуття студентами високого рівня навичок академічної мови, якщо не забезпечують час, простір і персонал у навчальній програмі. У другому випадку батьки не можуть очікувати від дитини розвитку навичок грамотності тими самими швидкими темпами, якими вони розвивають усні навички. Інший аргумент про час, потрібний людям на вивчення мови, заснований на рівні складності, пропонує Американський інститут дипломатичної служби іноземних мов.

Мовний дослідний центр університету Калгарі здійснив огляд літератури з вивчення другої мови. Їхній документ містить таблицю, створену в Інституті дипломатичної служби (ІДС) Державного департаменту США, щодо оцінки тривалості часу, потрібного для носія англійської мови, щоб вільно розмовляти різними мовами. Це таблиця, яка розроблялася протягом декількох десятиліть, і вона заслуговує на увагу. Потрібно мати на увазі, однак, що вона придатна для середнього студента Інституту дипломатичної служби, запрофільованого як майже сорокарічний, із високим рівнем здібностей та до-

свідом вивчення іноземних мов. Залучені до програми проходять інтенсивний курс: від двадцяти трьох до вісімдесяти восьми тижнів поспіль протягом кількох годин щодня. Це цікавий принцип, але батьки та вчителі «звичайних» учнів у школі повинні розуміти, що обставини навчання для цієї групи й для інших дітей дуже відрізняються. Згідно з доповіддю університету Калгарі, за ІДС «240 годин відповідають приблизно трьом рокам навчання [звичайного класу], у той час як 480 годин відповідають п'яти рокам». Це цікаве доповнення до інформації про те, як довго займає в когось опанування вільного говоріння іноземною мовою, тому що це насправді більше ніж п'ять-сім років, зазначених Куммінсом у дослідженні, згаданому раніше. Це ймовірно тому, що від учнів у програмі ІДС очікується досягнення повного, як у носія, вільного володіння та грамотності в мові. Згідно з ІДС, мовні труднощі класифікуються таким чином (таблиця 2):

Таблиця 2. Мовні труднощі для носіїв англійської мови

Категорія I: Мови, частково пов'язані з англійською, 23-24 тижні (240-720 аудиторних годин)		
Африкаанс	Французька	Португальська
Креольська	Гаїтянська	Румунська
Данська	Італійська	Іспанська
Голландська	Норвезька	Шведська
Категорія II: Мови з деякими значними мовними та/або культурними відмінностями від англійської 23-24 тижні (480-1320 аудиторних годин)		
Болгарська	Хінді	Перська (дарі, фарсі, таджицька)
Німецька	Індонезійська	Суахілі
Грецька	Малайська	Урду
Категорія III: Мови із значними мовними та/або культурними відмінностями		

від англійської		
44 тижні (1100 аудиторних годин)		
Албанська	Іврит	Сербохорватська
Амхарська	*Угорська	Сингальська
Вірменська	Ісландська	Словацька
Азербайджанська	Кхмерська	Словенська
Бенгальська	Лаоська	Тамільська
Боснійська	Латиська	Тагальська
Бірманська	Литовська	*Тайська
Хорватська	Македонська	Турецька
Чеська	*Монгольська	Українська
*Естонська	Непальська	Узбецька
*Фінська	Пушту	*В'єтнамська
*Грузинська	Польська	Коса
Грецька	Російська	Зулу
Категорія IV: Мови, що є винятково складними для носіїв англійської		
88 тижнів (другий рік навчання в іншій країні) (2200 аудиторних годин)		
Арабська	*Японська	Мандаринське наріччя китайської
Кантонська	Корейська	

Згідно з Мовним інститутом дипломатичної служби, мови з попередніми зірочками є трохи складнішими для носіїв англійської мови, ніж інші мови в тій самій категорії. Ця інформація цікава для розгляду, але її не потрібно використовувати як вичерпну інструкцію, якщо характеристики учнів не є ідентичними до характеристик студентів Інституту дипломатичної служби.

ЯК ДОВГО?

У цікавому довготривалому дослідженні двомовних програм США Кольєр і Томас намагалися знайти відповідності між типом англомовної програми, у якій брав участь студент, і кількістю років, потрібною для вільного оволодіння мовою. Вони підтвердили здогади інших: найбільш ефективними програмами навчання англійської в американських школах були програми подвійного занурення. Вони виявили, що досягнення результатів тестів на рівні рідної мови та виявлення себе академічно нарівні з однолітками-носіями англійської в дітей у середньому зайняло від п'яти до семи років. Це означає, що дитина може почати як п'ятирічний носій іспанської мови в англійській школі й у віці дванадцяти років мати рівень вільного володіння англійською, як у носіїв англійської мови. Це також означає, що носій іспанської може почати вивчення англійської в десять років, але не досягне знання як рідної мови до сімнадцяти років. Або студент може почати в підлітковому віці, скажімо, у п'ятнадцять років, але не досягне знання однолітків-носіїв англійської мови до двадцяти двох років (і лише якщо продовжується навчання мови після вищої школи у формальній, структурованій обстановці). Хоч ці дослідження були проведені в Сполучених Штатах і на основі лише тих, хто вивчає англійську мову, вони являють собою цікаву платформу для обговорення про шлях, яким розробляються іншомовні програми в усьому світі.

Деякі школи надають учням методичну допомогу в рідній мові, що вже довела свою високу ефективність в здобутті додаткових переваг в академічній успішності. Інші школи навчають другої мови через академічний зміст, що також доведено як один з найкращих способів підтримки й знання змісту предмета, змісту другої мови. Загальний коучинг у критичному мисленні та навичках вирішення проблем став популярним у школах в останнє десятиліття, і такі навички не лише йдуть на користь пересічному учню, але також глибоко підвищують здатність тих, хто вивчає другу мову, розвивати металінгвістичну обізнаність про мови, якими володіють. Додаткові рекомендації від Кольєр полягають у тому, що «постійна підтримка розвитку персоналу,

активізація попередніх знань учнів, повага до рідної мови та культури учнів, кооперативне навчання, інтерактивне та евристичне навчання, інтенсивний і значущий когнітивний/академічний розвиток і поточне оцінювання з використанням декількох заходів» роблять свій унесок у швидкість, з якою учні досягають вільного володіння іншою мовою. Ми побачимо більш конкретні стратегії, методології та заходи в цьому розділі, але зараз досить сказати, що успішні мовні програми також залучають різні заходи, які включають автентичний матеріал для читання, стимулюють множинний інтелект, цінують культурну спадщину учня й використовують усе це як основу навчання.

ПРЕДИКТОРИ ШВИДКОГО УСПІХУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Існують десятки досліджень про можливі предиктори, пов'язані з вивченням іноземної мови та досягненням успіху в межах розрахункового часу. Предиктори, які найбільше підтримуються дослідженням:

1. *Рівень рідної мови*: рівень володіння учнем рідною мовою, коли починають вивчати нову мову, є найсильнішим предиктором академічного розвитку.
2. *Мовні здібності*: люди з високими здібностями до мов вивчають їх швидше, ніж люди без здібностей.
3. *Афективні змінні (тривога, мотивація, ставлення, самооцінка)*: те, як учні ставляться до своїх мов, є головним чинником їхнього успіху.
4. *Особистість (конкурентна порівняно з кооперативною; інтерактивні стилі)*: відкриті та сильні особистості, які не мають страху невдачі, шукають стосунків співпраці та є інтерактивними, як правило, мають більші успіхи у вивченні нових мов.
5. *Демографічні характеристики (вік, стать)*: відповідний вік при вивченні іноземної мови впливає на успіх (що молодше, то краще). Крім того, дівчата, як правило, більш багатослівні, ніж хлопці, хоч обидві статі в кінцевому підсумку можуть досягти того ж рівня успіху.
6. *Навчальні стратегії (самовинагорода; навчальні методики)*: коли до

мов підходять через внутрішню мотивацію та самовинагороду, їх навчаються швидше, ніж коли люди покладаються на інших, щоб отримати похвалу.

7. *Стили навчання*: люди, схильні до слухового сприйняття, мають перевагу перед тими, що мають візуальні або кінестетичні вподобання, коли справа доходить до вивчення мов, мабуть, тому, що й відтворення, і розуміння мови покладаються на здатність сприймати іноземні звуки.
8. *Мовні типології*: що більше схожі мови, то швидше їх навчаються.

Усі вісім із цих факторів впливають на швидкість, із якою людина вивчає нову мову. Восьмий фактор, однак, має найбільшу кількість досліджень, які підтримують його, та заслуговує на подальше вивчення. Далі ми детальніше розглянемо мовні типології.

МОВНІ ТИПОЛОГІЇ

За Мерфі з Коледжу вчителів у Колумбійському університеті, типологія – «найважливіша змінна у визначенні ймовірності передачі мови». Мови, які поділяють граматику, лексику або фонемну базу, легші для вивчення. Ті з нас, хто самостійно експериментував з іноземними мовами, визнають, що схожість між мовами, здається, полегшує нові знання. Наприклад, той, хто вивчає іспанську мову після вивчення французької, знайде завдання набагато простішим, ніж той, хто знав лише корейську, тому що іспанська та французька мають спільні історичні корені, а корейська належить до іншої мовної сім'ї.

Мовні типології належать до структурних подібностей між мовами, які роблять їх легшими у вивченні. Мови, які «зросли» разом історично, легше вивчати. Наприклад, латинська й романські мови, що розвивалися поряд і включають італійську, французьку, португальську, іспанську та румунську. Носій італійської мови оцінить вивчення португальської або іспанської як відносно легке порівняно з вивченням китайської, наприклад, яка з ними всіма не споріднена. Це пов'язано з тим, що мови з однієї сім'ї тією чи іншою мі-

рою поділяють корені та структуру слів, а також елементи лексики. Вони, як правило, також поділяють одні й ту ж мовну структуру, хоч це не обмежується лише мовами однієї сім'я. Подивімося, як це відбувається.

Усі мови світу мають суб'єкти, дієслова та об'єкти, хоч вони відрізняються в порядку. Назвімо суб'єкти «С», дієслова «Д» і об'єкти «О». Джозеф Грінберг створив типологічне ціле – класифікацію мов світу, у якій, як він зазначив, існує лише шість можливих порядків слів (СДО, ОДС, СОД, ОСД, ДСО, ДОС). Найцікавішим, що він відкрив, однак, є те, що лише три з цих порядків у більшості випадків трапляються сьогодні в мовах світу: СДО, СОД та ДСО. Не менш інтригуючим є те, що ця мовна класифікація не має відношення до мовної генеалогії, що означає: хоч історичні корені мов відіграють певну роль у типології подібності, так само й структура має велике значення. Таким чином, деякі мультилінгви можуть навчатися успішніше завдяки подібності мовних типологій. Наприклад, англійська, яка є мовою з порядком суб'єкт-дієслово-об'єкт, може сприяти більш легкому вивченню грецької, яка також є мовою з порядком суб'єкт-дієслово-об'єкт, оскільки порядок слів здається мовцям англійської «логічним». Навпаки, люди можуть мати труднощі під час вивчення нових мов, коли відрізняється концептуальна організація мови.

Наприклад, припустімо, що я говорю японською, мовою, яка не має спільних історичних коренів з будь-якою іншою мовою, є унікальною з точки зору граматики, лексики та деяких аспектів системи писемності. Якщо я хочу вивчити хінді, щоб займатися бізнесом в Індії, або баскську, щоб працювати з компанією в Барселоні в Іспанії, я можу припустити, що через те, що японська не має спільної історії з жодною з цих мов, я опинюся в невідповідному становищі. Японська є мовою з порядком суб'єкт-об'єкт-дієслово (СОД), як хінді та баскська. Потенційно я могла б використовувати те, що я знаю про типологію своєї мови, щоб вивчити нові мови швидше. Якщо таке припущення правильне, то, ймовірно, було б більш звичним знайти мультилінгвів, які знають мовні комбінації, засновані на їх єдностях:

ДСО (дієслово-суб'єкт- об'єкт)	СДО (суб'єкт-дієслово-об'єкт)	СОД (суб'єкт-об'єкт- дієслово)
арабська (стародав- ня), бергер, гельська, гавайська, іврит, ір- ландська, маорі, ма- саї, шведська, тагаль- ська, тонга, валлійсь- ка	арабська (сучасна), китайсь- ка, англійська, фінська, фра- нцузька, німецька (і порядок СОД в минулому часі), гре- цька, гуараш, кхмерська, ін- донезійська, малайська, ро- сійська, іспанська, суахілі, тайська, в'єтнамська, йоруба	вірменська, баскська, корейська, німецька (і СДО в теперіш- ньому часі), хінді, японська, маньчжур- ська, монгольська, навахо, перська, ке- чуа, турецька

Історія (географія, колонізація та торгівля) та граматична структура (ДСО порівняно з СДО та СОД) мов не завжди піддаються нашим індивідуальним реальностям. Хоч я можу сказати, що у випадку моєї власної сім'ї всі чотири наші мови з порядком СДО (англійська, німецька, іспанська та французька), і мій чоловік, і я вивчали японську (СОД) та знайшли її набагато складнішою, ніж наші більш ранні мови, але це не стосується всіх мультилінгвів. За мультилінгвального способу життя мовні типології мають бути розглянуті та зрозумілі, але вони не повинні диктувати наш вибір вивчення мови. Є тисячі мультилінгвів, які не покладаються на схожість між їхніми мовами, і вони все одно досягають успіху. Ця інформація може пояснити, однак, чому деякі люди стають мультилінгвальними легше за інших.

Інший особистий аспект мультилінгвальності, що впливає на швидкість, з якою людина навчається мови, пов'язаний із цілями. Деякі люди задовольняються можливістю просто говорити іноземною мовою. Інші, навпаки, хочуть бути в змозі досягти навичок мультиграмотності. Тепер розглянемо, як на це впливає кількість часу, потрібну для вивчення нової мови.

НАВИЧКИ МУЛЬТИГРАМОТНОСТІ: ЯК І КОЛИ ВВОДИТИ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМО ДЛЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ ДІТЕЙ

Коли ми вирішуємо виробити навички грамотності в більш ніж одній мові, ми додаємо роки до загального часу, який потрібен для освоєння другої чи третьої мови. Приймаючи це, ми також знаємо, що вчитися читати – це захоплюючий час у житті дитини, а робити це більше ніж однією мовою – подвійно або потрійно. Батьки повинні пам'ятати, однак, що, хоч говоріння більше ніж однією мовою широко розповсюджене (в більшості країн світу), навички читання та письма більше ніж однією мовою не такі поширені. Ситуацію ускладнює те, що навчання читання та письма є взаємодоповнюючими, але різними навичками в мозку. Нижче наводиться короткий опис головних ідей, пов'язаних з навичками мультиграмотності.

Щоб бути хорошим читачем у двох або більше мовах, дитина повинна приділяти час і практику кожній з них. Це відрізняється від усних навичок. У той час як навчання усної лексики в першій мові, як правило, відбувається паралельно з навчанням лексики в другій мові, тих самих додаткових переваг не існує для читання та письма. Щоб стати хорошим читачем іноземною мовою, потрібно присвятити час цій мові окремо. Дитина з усними навичками в іспанській та англійській, яка потім вчиться читати іспанською, має шанси також стати хорошим читачем англійською мовою, але це не відбувається автоматично. Кожній мові має бути приділено час для розвитку.

Є п'ять головних кроків для забезпечення навичок мультиграмотності (вміння читати й писати більше ніж однією мовою):

1. Зрозуміти використання написаного слова.
2. Вивчити фонемний алфавіт.
3. Виявити винятки у відношенні звуку до літери.
4. Виявити винятки між мовами.
5. Практика, обізнаність, повторення й частотність.

Подивімося на ці п'ять кроків у контексті прикладу. Кейт – американка,

одружена з іспанцем, вони живуть із своїми двома дітьми в Іспанії. Кейт говорить англійською із своїми дітьми, а її чоловік – іспанською. Їх чотирирічний син Педро відвідує іспанський дошкільний заклад. Педро починає вивчати голосні, розпізнаючи написані літери та звуки англійської мови, а також іспанської.

ВИКОРИСТАННЯ НАПИСАНОГО СЛОВА ТА ФОНЕМНИЙ АЛФАВІТ

Якщо це ідеальна ситуація, мати Педро, Кейт, читає та говорить з ним англійською з часу, коли він народився, а його батько робить те саме іспанською. Близько трьох років, коли Педро почав виявляти природню цікавість до літер, вони підтримали цей інтерес і допомогли йому співвіднести символи, які відповідали літерам, із звуками. Кейт зробила це, використовуючи свою рідну англійську, у той час як її чоловік зробив те саме іспанською. Коли Кейт написала його ім'я, вона сказала Педро, що воно починається з *pi*, а не з *pe* як в іспанській, наприклад.

На цьому етапі існує багато способів, якими природна цікавість до мови виявляє себе. Наприклад, Педро може побачити «Р» на рекламному щиті, або в газеті, або в книзі й запитати: «Гей, мамо, це моя літера?» Це схоже на ситуацію з моїм молодшим сином, коли йому було три. Я пам'ятаю, як Матео сказав мені, що «прочитав» логотип Макдональдс. Він зіставив символ із словом і по суті опанував концептуальне розуміння читання таким чином. «Це моя літера. Вона означає Макдональдс!». За іронією, його чотирирічна подруга, яка супроводжувала нас, у той момент сказала: «Це нічого». Вона вказала на чотири кола, які є логотипом автомобіля «Ауді»: «Це означає а-у-д-і!» Ця відповідність символів (логотипів) словам (поняттям) є величезним першим кроком на шляху до побудови навичок грамотності. На цьому етапі діти вчать, що письмова мова може бути використана на позначення речей, особливо для запису інформації, наприклад, в оповіданнях або під час складання списків.



«Літера Матео»



«А-У-Д-І»

Виявлення винятків у відношенні звуку до літери, а також між мовами

В ідеалі, коли Педро йде до дошкільного закладу з іспанською мовою навчання, він робить це з робочими знаннями навичок грамотності в англійській мові *вже на місці*. Потім, коли Педро починає вивчати літери та відповідні до них іспанські звуки в школі, його мама продовжує читати англійською вдома, але зупиняється (тимчасово), безпосередньо навчаючи назв літер в алфавіті та відповідним до них звукам в англійській мові. Навіщо зупинятися? Це дуже важко для дитини – вивчати білінгвальні навички грамотності одночасно, особливо з двох різних достовірних джерел: «Але моя *мама* каже інакше» або «Мій *учитель* виправив мене й сказав, що це має бути так». Коли дитина стає трохи старшою, здобуває пізнавальне розуміння різних мов і може називати їх поіменно, Кейт може почати знову вказувати: «Так, іспанською мовою ми говоримо *e-e-e-e*, але в цьому англійському слові літера «Е» звучить як *ei*», допомагаючи дитині зрозуміти не лише винятки у співвідношенні літери та її звуку, але також винятки між мовами. Сказавши це, важливо визнати, що багато шкільних систем починають навчати навичок грамотності одночасно. Школи, що роблять так з успіхом, відокремлюють процеси особою, місцем і часом. В ідеалі, інша людина, інший фізичний простір та інший час використовуються для кожної мови. У найкращих випадках це означає розподіл за кількістю років, у той час як в інших випадках це означає різницю між ранковими та денними заняттями.

Важливо зазначити, що більшість приголосних дуже близькі за звуком,

незалежно від мови. Винятки, як правило, знаходяться в голосних (а, е, і, о, у). Якщо мати Педро не навчила його фонемному алфавіту в англійській мові, перш ніж він починає вивчати іспанську, їй не варто намагатися це зробити, поки він не сформує чітке уявлення про іспанській алфавіт і зможе чітко розрізняти іспанську та англійську мови. Вона повинна, однак, продовжувати зміцнювати лексику рідної мови Педро, часто читаючи йому англійською. В інших сімейних випадках, коли мови мають різні алфавіти, для батьків важливо усвідомити, що розуміння різних систем символів і надання часу для практики кожної з них є, мабуть, найважливішим фактором у грамотності. Наприклад, дитина, чиею рідною мовою є російська, може вивчити алфавіт кирилиці перед вступом до школи й не мати суперечності, вивчаючи фінікійську (алфавіт), але їй або йому, як і раніше, буде потрібно надавати кожній мові час і практику, щоб забезпечити вільне володіння.

ПРАКТИКА, ОБІЗНАНІСТЬ, ПОВТОРЕННЯ Й ЧАСТОТНІСТЬ

Хороші читачі багато читають і приділяють час кожній із своїх мов. Моя дочка вивчила навички грамотності в англійській зі мною, перш ніж почала читати німецькою в школі в першому класі. Близько двох років тому вона сказала мені, що це було «дуже погано», що вона ніколи не вчилася читати іспанською (мова її батька). Коли я запитала її, чому вона думає, що не може читати іспанською, вона сказала: тому що в неї «ніколи не було заняття з неї». Із хвилюванням ми скористалися цією можливістю, і мій чоловік почав більше читати з нею іспанською, вказуючи на відповідність звуку до символу, і я безпосередньо вказала на те, що голосні в іспанській мові дуже схожі на голосні в німецькій (яку вона через це визначила як легшу). Дочка почала читати іспанською більш вільно. Ми жили в Швейцарії в той час, іспанські книги були дорогі, їх було складно знайти. У нас було більше англійських книг, ніж якихось інших (завдяки моїй матері й американській бібліотеці поблизу), тому дочка провела більше часу, читаючи для задоволення англійською мовою, ніж іспанською або німецькою. Однак коли вона перейшла до

третього класу, німецька почала переважати в обсязі шкільного читання. Іспанська не мала такого фундаменту, поки ми не повернулися до Південної Америки, коли дочка була в п'ятому класі. Завдяки однаковій кількості можливостей (країна, школа та наявність батьків), доступності ресурсів (книги всіма мовами), особистій мотивації (друзі й родичі, які настійно рекомендували книги кожною з її мов), тепер дочка читає цими трьома мовами на рівні її віку або трохи вище за нього. Практика, обізнаність, повторення й частотність були життєво важливими факторами. Її письмові навички, однак, – інша історія.

На мій жаль, англійський правопис моєї дочки Наталі все ще досить жахливий, але завдяки тому, що англійська й іспанська є шкільними предметами, вона приймає поправки від учителів, чого ніколи не робила добре з батьками, відтак її письмо з роками поступово покращилося. Варто відзначити спостереження щодо часу й письма в нашому особистому сімейному випадку, який, за загальним визнанням, є анекдотичним, але відповідним до прогнозів експертів. У шостому класі Наталі мала успіхи як учениця (після семи років у німецькій шкільній системі). Саме в цей момент її англійське та іспанське письмо почало наздоганяти її німецьку грамотність. Схоже, що її досягнення в письмі розвивалися в прямій залежності від кількості часу, витраченого на практику письма кожною мовою. Спочатку їй було потрібно зміцнити базу грамотності своєї першої мови, а потім перейти до другої та третьої.

Додатковий фактор, пов'язаний з письмом, якого не було, коли «ми» були дітьми, це комп'ютер. Моя дочка нескінченно сперечається зі мною про потребу навчання письма: «Комп'ютер може зробити це краще!» До її честі, її педагоги (англійської, іспанської та німецької) зараз здебільшого коментують витончений зміст її письма – безпосередньо перед тим, як критикуватимуть її жахливу орфографію. Я вірю, однак, що з часом і практикою її навички письма будуть постійно покращуватися так само, як аспекти її усного мовлення.

Мені здається, що одна з причин, чому мої діти досягли великих успі-

хів з їх мовами – їхні емоційні зв'язки з кожною з них. Люди, які люблять їх найбільше у світі, їхні батьки, бабусі та дідусі, двоюрідні брати та сестри, говорять англійською та іспанською. Це надає цим мовам важливого емоційного статусу в їхньому житті. Крім того, їхні найкращі друзі походять із школи та суспільства, що надають німецькій та іспанській підвищеного статусу. Нарешті, роки, протягом яких ми жили в Швейцарії, були надзвичайно важливими для становлення моїх дітей, і стосунки, які вони сформували там, більшість французькою, вплинули на всіх нас дуже позитивно. Переважно позитивні зв'язки, створені з цими мовами, зробили великий унесок у швидкість, з якою мої діти вивчили свої мови. Нам пощастило в цьому аспекті, тому що я бачила багато різних невдалих спроб з другою мовою, зірваних негативними емоціями. Розгляньмо зв'язок між тим, як емоції впливають на пам'ять і як пам'ять формує підґрунтя навчання.

ЕМОЦІЇ, ПАМ'ЯТЬ І ВИВЧЕННЯ МОВИ

Історично психологи та нейробіологи уникали вважання емоцій серйозним впливом на процес навчання. Проте «в останні роки і нейронаука, і когнітивна нейробіологія нарешті підтримали емоції» і дослідження «показало, що емоції є невід'ємною частиною процесу мислення й прийняття рішень». З благословення цих авторитетних галузей ми також будемо враховувати важливість емоцій в опануванні іноземної мови, особливо те, як вони впливають на швидкість, з якою відбувається вивчення мови.

Емоції в їх надзвичайних станах були визнані в психології як такі, що відіграють роль у формуванні пам'яті. Вільям Джеймс, батько психології, писав: «Досвід може бути настільки емоційно захоплюючим, що майже залишає шрам на тканинах головного мозку». Відтоді було визнано, що навіть незначні емоційні переживання можуть також «залишити шрам», і, крім того, ці шрами справжні, особливо в негативному сенсі. Як говорить Антоніо Дамасіо, один із найбільш шанованих неврологів, які спеціалізуються на емоціях, людські переживання рідко вільні від емоцій. Емоційні спогади викликають-

ся досвідом почуттів, закріплених у системі пам'яті шляхом звільнення деяких нейромедіаторів.

Ми всі знаємо з досвіду, що нам подобається робити речі, що змушують нас відчувати себе добре, і ми уникаємо тих речей, які змушують нас почуватися погано. Коли мови використовуються в контексті, повному любові, вони здобувають «дозвіл на процвітання». Коли мови вивчаються в стані стресу або закріплюються за людьми, які змушують нас почувати себе погано, ми відступаємо й навчання зупиняється. Багато людей підтверджує, що вони вивчили другу мову, тому що закохалися. Так само, багато хто розповідає, як вони «зненавиділи» вчителя мови, який змусив їх ненавидіти мову. Емоції, пам'ять і навчання нерозривно пов'язані між собою в людському мозку.

Середовище, яким ми оточуємо наших дітей, впливає на те, як вони почувуються та як відчують вплив навчання. Негативне навчальне середовище – це таке, у якому діти відчують гнів, страх, сум або відразу. Сприятливе навчальне середовище – це таке, у якому учасники відчують радість, здивування, цікавість і схвалення. «Емоції відіграють чітку роль у вивченні поведінки», – говорять неврологи Крістіан Балкеніус і Ян Морен. Вибір використовувати нову мову є бажаною поведінкою, що ми, як батьки та вчителі, сподіваємося підтримувати. Дослідження мозку – найкраща практика у сфері освіти. Усі визнають, що навчання є і когнітивним, й емоційним, включає в себе й голову, і серце. І негативні, й позитивні емоції впливають на навчання. Мел Левін ділиться результатами тематичного дослідження літніх людей, які постійно мають симптоми тривоги, коли їх просять згадати досвід навчання, пов'язаний з публічним засоромленням одним з батьків або вчителем. Він має непохитне переконання, що таке приниження є найгіршим досвідом, який може мати учень, часто завдаючи шкоди майбутньому навчанню. З іншого боку, ми всі вивчили нашу першу мову, мотивовані любов'ю, яку ми відчували до наших батьків. Хоч це може здатися нелогічним, емоції – дуже раціоналістичні.

Нещодавно я написала деяким з найбільш шанованих постатей у сфері білінгвальності в спробі оцінити їх погляд на емоції й навчання мови. Еллен Білосток (*Обробка мови в білінгвальних дітей*), Колін Бейкер (*Основи білінгвальної освіти*), Едіт Хардінг-Еш і Філіп Райлі (*Білінгвальна родина, Посібник для батьків*) – усі відповіли: вони визнають, що емоції відіграють важливу роль в оволодінні мовою. Бейкер, Хардінг-Еш і Райлі – усі виховували своїх дітей на двох мовах (Райлі – на трьох мовах), хоч вони самі не були виховані на двох мовах. Хардінг-Еш говорить: «Питання про емоційні чинники є суттєвим для стосунків батьків і дітей, білінгвальних чи ні!» Бейкер повторив, що емоційні зв'язки також вплинули на його власний досвід виховання своїх дітей валлійською та англійською мовами. Білосток також визнала важливість соціальних і емоційних вимірів мови та її вивчення.

Як емоції впливають на швидкість навчання? Емоції відчуються в серці, але регулюються мозком. Нейробиологічні реакції на негативні емоції можуть принаймні перешкоджати поглинанню нової інформації й у гіршому випадку призвести до перманентного блокування поглинання інформації. Позитивні емоції роблять протилежне, приводячи в дію допамін та інші «щасливі» нейромедіатори в головному мозку, які можуть полегшити закріплення пам'яті, нових мовних навичок. Зрозуміло, що будь-яке навчальне середовище, що викликає в дитини відчуття страху, занепокоєння, стресу, не буде таким сприятливим для навчання, як те, що розвиває мову через радість, здивування, цікавість і схвалення. Те, як ми змушуємо наших дітей ставитися до їхніх мов, – важливіше, ніж скільки можливостей на день ми надаємо їм, щоб говорити. Як і з усіма навичками, якщо ми хочемо забезпечити, щоб наші діти вивчили ще одну мову, їй потрібно вчити з любов'ю.

Як було сказано раніше, і неврологія, і найкращі практики у сфері освіти визнають, що навчання – і когнітивне, й емоційне; тобто навчання здійснюється серцем і головою. Конкретні приклади цього пов'язані з «математичною тривогою», «науковими травмами» або «письмовою тривогою», можуть бути знайдені в літературі в достатній кількості. З іншого боку, те, що

ми знаємо про мозок і навчання щодо винагороди, мотивації й екстраверсії, також може бути використано для створення сприятливих орієнтирів для побудови сприятливих умов для навчання. Патрисія Вульф провела дослідження за участі багатьох з найвпливовіших неврологів сучасності, щоб довести, що все навчання – емоційне на певному рівні. Її праці наголошують на впливові, який мають негативні емоції, такі як стрес, занепокоєння й страх, на навчальний досвід у класі. Разом з іншими в новій галузі нейроосвіти, яка об'єднує нейробіологію з педагогікою, вона документує, як почуття, такі як приниження, часто завдають довгострокової шкоди здатності людини справлятися у формальній обстановці в класі. З іншого боку, Вульф зазначає, що педагоги повинні «визнати владу емоцій, щоб збільшити запам'ятовування та відповідно планувати навчання в класі». Емоції впливають на навчання, коли вони полегшують створення пам'яті, емоції так само важливі, як пам'ять, яку вони створюють, тому що саме пам'ять є ключем до навчання, а не емоція *як така*. Оскільки зв'язок емоції – пам'ять і пам'ять – навчання стає більш задокументованим у літературі, здається природним запропонувати зв'язок емоції-пам'ять-навчання і його вплив на опанування іноземної мови.

Частина найкращих практиків у галузі освіти припускає, що вчитель має вплив на створення навчального середовища, й аналогічним чином батьки організують сприятливе домашнє середовища. Прості дії педагогів і батьків, такі як вираз обличчя, були вивчені, щоб стимулювати емоційні реакції та підвищити або створити протидію навчанню. Щира посмішка може мати велике значення для мотивації студентів. Так само кивок схвалення від колеги або начальника може спонукати дорослих учнів, тому що такі жести позитивно впливають на їхні внутрішні рівні мотивації. Однак комфортні емоційні середовища створюються, а не знаходяться самі собою. Учителі, батьки та колеги можуть здійснити низку заходів для поліпшення атмосфери навчання. Низка дрібниць може створити краще емоційне середовище. Деякі психологи пропонують використовувати музику, щоб зменшити рівень напруги, але це передбачає, що та сама музика викликає схожі емоції у всіх людей, що не

завжди так. Дехто рекомендує рослини або рибок у класі, щоб створити відчуття рівноваги та природності для підсилення автентичного середовища, у той час як інші говорять, що єдине потрібне фізичне оздоблення класу – робота, яка звеличує учнів. Налаштування настрою для формального навчання й різноманітні заходи допомагають і дітям, і дорослим створити гарні умови для вивчення мови. Ці та інші заходи є корисними в зниженні рівня стресу та підвищенні потенціалу досягнення. З іншого боку, ми, батьки, повинні визнати, що ми також можемо бути джерелом стресу в житті нашої дитини. Нереальні очікування, байдужість або навіть фізична відсутність можуть викликати стрес у дітей. Якщо ми маємо на увазі благородну мету мультимедійності, нам не завадило б зіставити наш ентузіазм з реалістичними та здійсненими очікуваннями.

Отже, час, потрібний людям для вивчення іноземної мови, варіюється з багатьох причин, але декілька досліджень засвідчують, що від п'яти до семи років, як правило, потрібно неносіям мови, щоб досягти вільного володіння рідною мовою залежно від типу академічної програми на місці, а також здібностей індивіда. Інші фактори також можуть впливати на успіх і швидкість вивчення мови. Вони включають у себе знання рідної мови, загальний інтелект, мовні здібності, емоційні змінні, особистість, демографічні особливості, стратегії та стилі навчання. Хоч усі ці фактори важливі, є багато свідчень того, що мовна типологія має найбільший вплив на те, скільки часу це займає в учня процес вільного оволодіння мовою. Якщо метою учнів є навички мультити грамотності, часові межі для навчання виявляються більшими, ніж для простих розмовних навичок, які часто можуть бути досягнуті протягом двох років. Нарешті, емоції, які люди приєднують до свого досвіду вивчення мови, впливають не лише на швидкість, але й на якість оволодіння нею.

Усі ці фактори посилюють свій вплив, коли мета переходить від двомовності до тримовності. У наступному розділі ми розглянемо окремий випадок осіб, які вивчають не дві, але три й більше мов.

Бібліографічні посилання

1. Balkenius, C., and J. Morén. "Emotional Learning: A Computational Model of the Amygdala." *Cybernetics and Systems* 32, no. 6 (2001):611–636.
2. Collier,V. P., and W. Thomas. *School Effectiveness for Language Minority Students*.Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997. Retrieved from <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubsresource/effectiveness/homas-collier97.pdf> on March 22, 2007.
3. Cummins, J. "Bilingualism and Second Language Learning." *Annual Review of Applied Linguistics* 13, (1993):51–70.
4. Damasio,A. *The Feeling of What Happens*.NewYork: Harcourt, 1999.
5. Elmes, S. *The Routes of English*. London: BBC Factual and Learning, 2000.
6. Harding-Esch, E., and P. Riley. *The Bilingual Family: A Handbook for Paents*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986.
7. Levine, M. *A Mind at a Time*.New York: Simon and Schuster, 2000.
8. Tokuhamma-Espinosa, T. *Raising Multilingual Children: Foreign Language Acquisition and Children*.Westport, CT: Greenwood Publishing, 2000
9. Wayne, B. "Conversations with Neil's Brain: The Neural Nature of Thought and Language." *American Journal of Electroneurodiagnostic Technology* 46, no. 1 (2006):71–72

СОЦІОЛІНГВІСТИКА, НАВЧАННЯ МОВИ ТА НОВІ ПРАВИЛА ГРАМОТНОСТІ

Брайан Стріт, Констант Леунг

ВСТУП

У представленій роботі буде виокремлено соціальні аспекти грамотності, під якою ми, слідом за Стрітом (Street, 1984:1), розуміємо соціальне використання навичок читання та/або письма. Користуючись роботами під загальною назвою «Дослідження нових правил грамотності» (Gee, 1990; Street, 1995), ми розкриємо співвідношення соціальних поглядів на грамотність та сучасних понять комунікативної мовної компетенції в контексті вивчення мови. Ми доводимо, що вивчення правил грамотності може бути пов'язано з нещодавніми працями із соціолінгвістики. У той же час представники деяких популярних та панівних педагогічних підходів, що мають зв'язок із соціолінгвістикою, стверджують: у минулому грамотність розглядали дещо вужче в плані навичок, структур, «автономних» значень. Підхід «Дослідження нових правил грамотності», на якому наголошується в цій роботі, може допомогти в розширенні цієї галузі. «Соціальний» погляд протиставляється панівним моделям, які стверджують, що грамотність є лише набором технічних навичок, а мова є набором когнітивних властивостей, якими володіє особистість. Критики панівної течії вважають її «автономною» моделлю; інакше кажучи, було припущено, що грамотність та мову можна концептуалізувати й описувати, незважаючи на соціальний контекст, про який ітиметься далі. Ми розглядатимемо ці твердження та аргументи, посилаючись на праці з питань мовної освіти, вплив яких на домінантні моделі був особливо значним. У представленій статті також приділяється увага цим ситуаціям, у яких відчувається вплив нових, соціально зорієнтованих підходів.

Загальні методи дослідження, якими користуються вчені у своїй соціальній практиці, включають етнографічний погляд на грамотність та вивчення мови, а також дискурс-аналіз. Для опису реального використання усної та

писемної мови було розроблено рефлексивний підхід, приклади якого будуть наведені в представленій роботі. Ключові результати та напрями подальшого дослідження полягають у визнанні того, що вивчення грамотності, особливо академічної, в соціально та лінгвістично розрізнених освітніх контекстах включає в себе більше ніж просто вивчення мови як структури та вивчення грамотності як набору узагальнених навичок. Ми розглядаємо значущість цих стверджень для викладачів та студентів у навчальному процесі. За допомогою реальних прикладів аудиторних занять проілюстровано наші твердження. Зроблено певні висновки щодо навчання другої мови та білінгвальної освіти.

СОЦІАЛЬНІ ТЕОРІЇ МОВИ

У галузі досліджень мови, зокрема мовної освіти, і, як ми побачимо нижче, у галузі досліджень правил грамотності нещодавно було дещо змінено погляди на те, що мова є концептуалізованою і її можна викладати поза соціальним контекстом. Ми зупинимося на двох твердженнях, щоб описати цей рух. По-перше, структура роботи має асоціації з етнографією комунікації. У цьому аспекті праця Гаймса та наслідування традиції «Етнографії комунікації» мали вплив не лише на значення концептуалізації мови для мовної освіти, але й на те, яким чином варто використовувати соціальний аспект у комплексних лінгвістичних та освітніх середовищах. По-друге, значущий розвиток здобула системна функціональна лінгвістика, особливо в працях Хеллідея та його колег. Фундаментальне твердження системної функціональної лінгвістики полягає в тому, що використання мови є складовою соціальної інтеракції, а мовні ресурси, наприклад, лексика та граматика, втілюють соціальне значення.

Коротко опишемо внесок, який зробили ці течії соціолінгвістики у викладання мови та дослідження грамотності. У представленій дискусії термін «викладання мови» вживається в широкому значенні; приклади буде наведено з процесу викладання мови студентам, для яких вона не є рідною, напри-

клад, викладання англійської як іноземної в Японії або викладання англійської як додаткової/другої мови в Австралії студентам мовних меншин, а також з процесу викладання рідної мови. У першій частині дискусії буде описано погляди щодо особливості взаємодії соціолінгвістики та викладання мови.

СОЦІОЛІНГВІСТИКА В МЕЖАХ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ МОВИ

Розвиток поняття «комунікативне викладання мови» традиційно асоціювався з відокремленням від підходів до викладання мови, які базувалися на вивченні граматики та були панівними у викладацькій практиці до початку 1970-х років. Роботи з соціальною орієнтованістю, які з'являлись у цей період (Austin, 1962, Halliday, 1973, 1975, Halliday et al., 1964, Savington, 1983), сприяли зміні парадигми в контексті мовного викладання. Особливо впливовою на концептуальному рівні була праця Гаймса (Hymes, 1972b, 1974) з етнографії комунікації та комунікативної компетенції. Його праця 1972 року, яку було вперше представлено на Конференції в Єшиві з мовного розвитку неблагополучних дітей, являла собою етнографічно зорієнтоване формулювання поняття «комунікативна компетенція». У роботі були детально розкриті питання мовної освіти та представлена критика високо абстрактного поняття «граматична (лінгвістична) компетенція» Хомського (Chomsky 1965). Робота також являла собою спонукання вчителів мови до звернення уваги на «диференційну компетенцію в гетерогенному мовному суспільстві, яке визначається акультурацією» (Hymes 1972b, 1974).

На думку Гаймса (Hymes 1972b, 1974), дитина, яка вчиться спілкуватися за допомогою мови, має отримати знання про речення, які були б не лише граматично правильними, але й доречними. Дитина усвідомлює, коли говорити, коли не говорити, про що з ким розмовляти та як. Інакше кажучи, існують соціальні норми використання мови, простір використання мови, без якого всі правила граматики будуть непотрібними (Hymes 1972b, 1974). У зв'язку з таким впровадженням «соціального» постає питання комунікації та

аспектів соціокультурної практики в контексті теорії «мови в дії». У зв'язку із цим Гаймс (1972b: 281) вважає, що обов'язковими є чотири питання:

- 1) чи є щось узагалі (та наскільки) формально **можливим**;
- 2) чи є щось узагалі (та наскільки) **здійсненням** з погляду доступних засобів упровадження;
- 3) чи є щось узагалі (та наскільки) **доречним** (адекватним, успішним) з погляду контексту, де воно функціонує та оцінюється);
- 4) чи є щось узагалі (та наскільки) **виконаним** і що тягне за собою його виконання.

Ключові постулати позиції Гаймса були швидко взяті до уваги мовними освітянами. Поняття компетенції, яке стосується реального використання мови в контексті, потенційно є дуже корисним для вчителів під час виконання їхніх професійних обов'язків у певні строки.

У процесі віддалення від граматично зорієнтованих підходів до викладання мови теорія мовної компетенції Гаймса запропонувала освітянам-мовникам динамічний та ситуативний погляд на мову та її використання. На основі праць Гаймса Кенейл та Свейн опублікували низку робіт, які можна вважати підґрунтям для формування складників поняття «комунікативна компетенція» в зарубіжній та додатковій мовній педагогічній традиції (Canale 1983, 1984, Canale & Swain 1980a, 1980b). Постулати були сприйняті не без критики, як ми побачимо нижче з посиланнями на праці дослідників із США (Dubin 1989, Hornberger 1989) та Об'єднаного Королівства (Leung 2005). У працях Кенейла та Свейна початку 1980-х було представлено думку, що комунікативна компетенція містить у собі чотири групи знань та умінь:

- 1) граматична компетенція, яка включає в себе знання лексичних одиниць та правил морфології, синтаксису, семантики речень та фонології (Canale & Swain 1980b: 29). Цей тип знань та навичок дозволить студентові навчитися використовувати базові мовні засоби, тобто розмовляти, розуміти та відтворювати мовні вирази в їх прямому або непрямому значенні;
- 2) соціолінгвістична компетенція, що базується на правилах використання

мови. Інакше кажучи, вона є набором правил доречності певного висловлювання в певному контексті;

3) дискурсна компетенція, яка полягає у визначенні знань та навичок, потрібних для поєднання лексичних та граматичних форм з їхніми контекстуальними значеннями для побудови різних усних або письмових текстів, наприклад, усні та письмові оповідання, ділові звіти тощо. Єдність тексту досягається шляхом зв'язності форми та узгодження значення;

4) стратегічна компетенція стосується окремої здатності студентів досягати цілей процесу комунікації шляхом засвоєння стратегій вербальної та невербальної комунікації (Canale, 1983: 11).

Комунікативна компетенція в такому формулюванні являла собою основу концептуальної бази навчального плану з другої мови та педагогіки, що існували до того часу. Варто зазначити, що курикулум, розроблений Кенейлом та Свейном, на початку 1980-х став базою комунікативного підходу до вивчення мови й був швидко сприйнятий у сфері викладання англійської мови. Комунікативний підхід як принцип курикулуму й викладання був досить широко описаний у підручниках та посібниках з методики викладання, але його популярність серед викладачів мови не знижується протягом останніх 25 років, про що свідчить таке твердження з підручника з методики викладання:

...на початку 1970-х відбулася «соціолінгвістична революція», під впливом якої акцент, який у лінгвістиці раніше надавався граматиці, був зміщений на зацікавленість «мовою в дії»... Соціолінгвістична революція мала визначний вплив на викладання мови... [що призвело] до такого типу силабусів, метою яких було викладання «мови в дії» – тобто набуття студентами комунікативної компетенції (Johnson, 2001: 182-183).

Набуття комунікативним підходом такої популярності базувалося, між усім іншим, на принципі курикулуму, який мав залежати від контексту та

учасників комунікативного процесу. Інакше кажучи, перш ніж принципом викладання, комунікативний підхід визначав, за яким принципом мова функціонує в певній галузі. Цей процес визначення специфічних рис мови аналізувався також засобами методики визначення потреб (Brindley, 1989; Yalden, 1983). Браун (Brown, 2001: 43) окреслює набір таких характеристик комунікативного підходу до викладання:

- приділення уваги компонентам (граматичний, дискурсивний, соціолінгвістичний та стратегічний) комунікативної компетенції;
- використання аудиторних завдань, які «занурюють» студентів в атмосферу прагматичного, автентичного, функціонального використання мови з визначеною метою;
- учитель є фасилітатором та керівником; студентів надихають виявляти значення шляхом справжньої лінгвістичної інтеракції з іншими.

Ці характеристики відображають загальноприйняте професійне розуміння поняття «комунікативність». Однак ці принципи відрізняються від тих, які були виділені Гаймсом у його ранніх працях. Як зазначає Хорнбергер (Hornberger, 1989), ідеї Гаймса щодо концептуалізації комунікативної компетенції мали являти собою евристичний принцип емпіричного дослідження реальних комунікативних ситуацій у певних контекстах. Це не означає, що всі учасники певної мовної ситуації повинні мати ідентичну компетенцію. Компетенція відрізняється залежно від учасників комунікативного процесу та від мовних спільнот (Hornberger, 1989: 218). Крім того, людина може раптом потрапити в таку комунікативну ситуацію, коли вона буде змушена переключитися на мову, яку знає не дуже добре. У цьому випадку акцент буде переміщений з того, як розгортається процес комунікації у специфічному контексті, на те, як правильно його побудувати. Замість визначення, як саме учасники комунікативного процесу вживають свої лінгвістичні ресурси для спілкування в реальних життєвих контекстах, учитель має використовувати свої «експертні» знання для того, щоб допомогти студентам у досягненні ус-

пішного процесу комунікації (з їхніми товаришами та вчителями).

СОЦІОЛІНГВІСТИКА В АУДИТОРНІЙ ЕТНОГРАФІЇ

У цій секції буде наведено приклади застосування теоретичних принципів, описаних вище, на практиці з акцентом на грамотність. Очевидним є той факт, що вплив принципів комунікативної компетенції на мовне викладання спонукав до формування цілого підходу до вивчення мови – комунікативного. Однак деякі інші соціолінгвістичні дослідження також зробили внесок до нього на теоретичному та практичному педагогічному рівнях. На рівні суспільства відповіді на питання «хто, що, кому говорить та в яких контекстах» можуть бути корисними для планування та розподілу ресурсів (Kaplan & Baldauf, 1997; Whitely, 1979). З метою отримання інформації про студентів та мови в мультилінгвальних суспільствах було проведено соціолінгвістичні дослідження. Наприклад, у межах проекту Linguistic Minority Project (1985) була здобута інформація про принципи вживання та викладання мови серед різних груп азіатських та західноєвропейських меншин в Англії. Однак такі дослідження треба проводити систематично та регулярно. Екстра (Extra, 2006) наголошує, що існує термінова потреба в отриманні точних соціолінгвістичних даних про етнічні та мовні меншини в різносубстратному населенні Європейського Союзу.

Звернімося до етнографічно зорієнтованого напрямку дослідження та наведемо деякі приклади його значущості для розуміння принципів мовної комунікації в межах навчальної аудиторії. Однією з найвідоміших збірок робіт, присвячених цьому напрямку, є “Functions of Language in the Classroom” (під ред. Cazden et al., 1972). Гаймс у вступі до цієї збірки написав:

Мова, якою розмовляють у межах аудиторії, має значні відхилення від того, як насправді організована граматика англійської мови... Вона більшою мірою відображає певний взаємозв'язок між справжньою граматикою англійської мови та тим варіантом мови, який використовують учителі, діти та суспі-

льство, з якого вони родом: принципами інтонації, тону та ритму, значеннями мовних одиниць, доречністю того або іншого мовного засобу. Інакше кажучи, вона відображає взаємозв'язок між структурою мови та структурою мовлення (Hymes, 1972a: xiii).

Основа розуміння мови в контексті полягає в тому, що починати треба не з самої мови, а з контексту (Hymes, 1972a: xix).

АУДИТОРНИЙ КОНТЕКСТ

Праця Блума (Bloom et al, 2005) про мікроетнографію аудиторії показує зв'язок між різними традиціями, які розглядаємо в нашій роботі. Те, що розуміють під поняттям «мікроетнографічний підхід», а також те, чого автори хочуть досягти з його допомогою, можна виразити в такому твердженні: люди поведуться так, як того вимагає ситуація, яку вони самі створюють (Bloome et al, 2005: 2). Вони критикують підходи, які починаються за межами аудиторних «подій» (Geertz, 2000). У книзі описана велика кількість аудиторних та практичних занять: те, як розмовляють та жестикулюють викладачі, як відповідають студенти, як вони розмовляють з викладачем, як розгортається текст у процесі мовлення, наскільки все це є грамотним. Потім автори досліджують мовлення та грамотність учасників у навчальному процесі. Але це не означає, що дослідження зосереджені лише на мікроконтексті. Ці локальні спостереження дозволяють зрозуміти вищий рівень – макроконтекст, а також зрозуміти зв'язок між цими мікро- та макроконтекстами (Bloome et al, 2005: 4).

Методики, які використовують автори в процесі дослідження, дозволяють зробити унесок в опис значних мовленнєвих ситуацій, у яких люди беруть участь, а також спостерігати особливості значень, які вони надають конкретним мовним одиницям. У цьому сенсі такі дослідження також є внеском у розвиток соціолінгвістики, особливо тієї її галузі, яка займається освітніми контекстами, а також вивченням мови, її навчанням та аспектами грамотності. Блум та його колеги адаптують та використовують такі терміни з інших

галузей соціолінгвістики, дискурс-аналізу, етнометодології тощо, як «інтертекстуальний», «контекстуальний маркер», «одиниця повідомлення» та інші для більш детального та точного опису внутрішніх рис процесу комунікації.

Пов'язуючи лінгвістичні ознаки соціальної взаємодії з соціальними ознаками мови (Gee, 1999), автори намагаються виявити зв'язок між особистістю та грамотністю (Collins & Blot, 2002), етнографією комунікації (Hornberger, 2003) та освітою (Street, 2005).

Отже, Блум, його колеги та багато інших сучасних соціолінгвістів пов'язують дослідження мови та грамотності з розвитком теорій та методик, які беруть до уваги як окремого учасника комунікативного процесу, так і його соціальне та культурне оточення та позиціонування.

СОЦІОЛІНГВІСТИКА У ФУНКЦІОНАЛЬНІЙ ГРАМАТИЦІ

Праця Хеллідея та його колег являє собою ще одне відгалуження соціолінгвістики – звернення до «соціального», а не автономного підходу, що справило значний вплив на викладання мови. Для того, щоб зрозуміти важливість цього впливу, варто для початку коротко розглянути її концептуальні та гносеологічні постулати. Ідею функціональності розглядають з точки зору взаємозв'язку між значенням та мовною формою. Інакше кажучи, те, що хочуть сказати люди, актуалізується за допомогою певних лінгвістичних засобів та рис, які вони обирають для вираження певного значення. Цей функціональний взаємозв'язок відображає той факт, що мова слугує задоволенню певних людських потреб. Визначним твердженням є те, що функціональний принцип, так би мовити, «вбудований» у граматику, тому внутрішня граматична система також є функціональною за своєю природою (Halliday, 1975: 16). Хеллідей виокремив низку функцій, зокрема інструментальну (використання мови для задоволення матеріальних потреб), регуляторну (використання мови для контролювання поведінки інших людей) тощо. Фактично те, що люди мають на увазі та говорять, є незамкненим, тобто існують безмежні варіанти вираження значення, а мову розглядають як ресурс для вираження

значення (Halliday, 1975: 16).

Варіанти вираження значення категоризуються щодо трьох функціональних компонентів (які часто, наслідуючи Хеллідея, називають «метафункціями»): уявного, міжособистісного та текстуального. За допомогою уявного компонента мовець виражає свій досвід щодо того, як він бачить певне явище в зовнішньому світі та внутрішньому світі його власної свідомості (Halliday, 1975: 17). Інакше кажучи, мову розглядають як засіб, за допомогою якого люди можуть словами описувати світ з власного погляду. Міжособистісний компонент стосується функції мови як засобу, за допомогою якого мовець бере участь у мовній ситуації (Halliday, 1975: 17). Цей компонент дозволяє мовцю зайняти певну позицію щодо інших учасників процесу комунікації, виражати свої власні судження та оцінки тощо. Текстуальний компонент стосується реалізаційної функції – тієї, якої мова набуває в процесі створення тексту (Halliday, 1975: 17). Цей компонент відіграє роль у виборі та організації мовних ресурсів (у найширшому сенсі) для побудови тексту (усного або писемного) та значення в контексті. Ці функціональні компоненти є концептуальними та аналітичними категоріями. У реальних комунікативних ситуаціях вони реалізуються усними або писемними засобами (Halliday & Matthiessen, 2000, 2004).

Шлеппегрелль (Schleppegrell et al, 2004) наводить приклад того, у який саме спосіб функціональний підхід дозволяє виявити контекстуальне значення. Студентам, які вивчають другу мову, часто складно виявити, як саме вживається англійська лексика в різних академічних предметах. Тому Шлеппегрелль та її колеги шукають шляхи, як допомогти вчителям зробити спеціальні тексти доступними для студентів, що вивчають англійську в якості другої мови. Проілюстровано це буде на прикладі викладання історії в середній школі Сполучених Штатів Америки. За допомогою підходу функціональної граматики вони досліджують, як саме функціонують лексичні та граматичні засоби в шкільних текстах з історії та як саме обговорення мовних особливостей історичних текстів допомагає учням зрозуміти складні

значення. Наприклад, учень повинен вміти визначити події в історичних текстах (уявне значення); події зазвичай закодовані за допомогою активних дієслів процесу. Однак історичні тексти містять більше, ніж повний виклад фактів, подій, вони також містять твердження та судження (міжособистісне значення). Уявне та міжособистісне значення виражені мовними засобами в підручниках та класних обговореннях (текстуальне значення). Таким чином, стверджують, що допомога учням у розумінні різних типів дієслів та їх функцій є корисним педагогічним ходом.

Дієслова, які використовуються в історичних текстах, можна класифікувати як дієслова, що виражають дію, як-от: *fight, defend, build, vote* тощо; дієслова, що виражають розмови, думки, відчуття, як-от: *said, expresses, supposed, like, resent* та ін.; відносні дієслова, наприклад, *is, have, is called* тощо. Така категоризація допомагає учням, коли автори пишуть про події (дієслова, що виражають дію), коли вони виражають думку або передають слова інших (дієслова, що виражають розмови, думки, відчуття), а також коли надають довідкову інформацію (відносні дієслова (Schleppegrell et al, 2004: 77)).

Крім того, діячів та агентів (так називають учасників в аналізі функціональної граматики) іноді складно ідентифікувати. Наприклад, у такому реченні, як “Liverpool’s slave trade accounted for 15% of Britain’s entire oversea trade by the end of the 18th century” незрозуміло, хто є діячем. Фактично доволі складно виявити, які саме дії та події відбуваються у «заморській торгівлі». Використання абстрактних іменників для вираження учасників може бути концептуально доречним під час передачі складних історичних подій та процесів, але розшифрувати мовний текст, який виражає цей тип значення, може бути складно. Методи аналізу функціональної граматики, які фокусуються на взаємозв’язку між значенням змісту та мовними засобами для його вираження, можуть допомогти приділити увагу абстрактним або комплексним висловам, які потребують розшифрування.

Інший приклад впливу теорії Хеллідея можна побачити в матеріалах з розвитку вчителів, підготовлених проектом Language In The National Curricu-

lum (LINC, 1989–1992) у Великій Британії (Carter, 1990, 1996, 1997; LINC, 1989–1992). Випуск матеріалів з розвитку вчителів був ініційований та профінансований державою. Ці матеріали були спрямовані на підтримку викладання англійської мови (шкільного предмета) у нововведеному державному Національному курикулумі Англії та Уельса на початку 1990-х. LINC (1989–1992: 3) наголошував, що мовний розвиток учнів міг би бути більш ефективним, якби вчителі знали більше про систематичну організацію та функцію мови. Метою матеріалів LINC було надати вчителям більше аналітичного знання про мову в усіх сферах, її форми та структури, стосунки між мовцем та слухачем, письменником та читачем. Ці матеріали, у яких описано процес розмови, читання та письма, містять у собі функціональні ідеї Хеллідея про аудиторну педагогіку. Наприклад, у процесі викладання теми «Варіації в письмовій мові» вчителям пропонують текстову гру для учнів середньої школи, яка розгортається так:

Учитель розрізає три види табличок (надрукованих на картках), як показано на Малюнку 1, на яких написано мету письма, тип аудиторії та тип тексту, та розкладає їх на три групи.

У класі вчитель перемішує три групи карток і кладе їх на стіл надрукованою стороною вниз, а потім по черзі перегортає верхню картку з кожної групи. У такий спосіб можна отримати неочікувану комбінацію слів, як-от: *Complain* (скарга), *Recipe* (рецепт) та *Unknown Person* (незнайома людина). Учитель може вести дискусію, ставлячи такі питання: чи є тип письма доречним для цієї мети та в якій ситуації? Яких правил письма повинен дотримуватися той, хто пише? Як автору потрібно організувати текст? Така гра вказує на функціональні особливості використання мови, які відповідають меті та контекстові. Функціональний погляд тут приділяє особливу увагу взаємозв'язку між мовною експресивністю як формою дискурсу та установленими нормами для способів вираження значення для соціальних цілей / дій у різних контекстах.

PURPOSES

COMPLAIN	PERSUADE		
ENTERTAIN	EXPLAIN	EXPRESS FEELINGS	DESCRIBE
REQUEST	COMPARE/ CONTRAST	INFORM	INSTRUCT

TYPES OF TEXT

PERSONAL LETTER	REPORT	RECIPE	EYE WITNESS ACCOUNT
NARRATIVE	BALLAD	NEWSPAPER EDITORIAL	ARGUMENTATIVE ESSAY

AUDIENCES

TEACHER	REPORT	POLICE OFFICER
FRIEND	PARENT	UNKNOWN PERSON

Мал. 1. Текстова гра (LINC, 1991: 156)

ЖАНРОВА ТЕОРІЯ В СОЦІОЛІНГВІСТИЦІ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ ГРАМОТНОСТІ

Ця точка зору також вплинула на розвиток підходу жанрової теорії до навчання шкільної грамотності й з'явилася приблизно в той самий період в Австралії. Термін «грамотність» у цій частині роботи був особливо цікавим для соціальних та інституційних цілей, але цей підхід не виключає дискусій у процесі аналізу. Коуп та Калантціс (Core and Kalantzis, 1993: 67), наприклад,

стверджують, що

...мова та мовлення мають абсолютно різні лінгвістичні структури, а різні шляхи використання мови мають різний соціальний ефект. Грамотність та типи трансформацій усної мови відчиняють лінгвістичні двері в деякі галузі соціальної дії та соціальної сили. З цього випливає, що навчання грамотності повинно бути пов'язане з різними соціальними цілями мови в різних контекстах.

З цього погляду існують соціально та культурно визнані топи текстів, які мають велике навантаження. Соціально зорієнтовані погляди, які були взяті до уваги освітянами-мовниками, що працюють у цій традиції, пояснюють той факт, що ці «могутні» тексти орієнтуються на мету. На них можна натрапити на різних рівнях суспільства та в різних інституційних галузях. Ці тексти відповідають жанрам, що є конвенційними структурами, які, у свою чергу, являють собою прагматичні схеми для формування певних типів значення з метою досягнення соціальних цілей у певному оточенні та за допомогою певних лінгвістичних засобів (Cope & Kalantzis, 1993: 67). Під поняттям «лінгвістичні засоби» розуміють мовні ресурси як на рівні речення, так і на рівні цілого тексту (дискурсу). Ідея полягає в тому, що при конструюванні жанру саме таким чином можна зрозуміти, як саме функціонує мова, для кого вона функціонує, чому вона функціонує (Cope & Kalantzis, 1993: 84), оскільки саме цей процес залежить від контексту. Віл (Veel, 1997), наприклад, аналізує цілу низку різних наукових текстів та пов'язує їх лінгвістичні ознаки з цілями, для досягнення яких вони функціонують. Наведне нижче твердження було опубліковано в експериментальному звіті в журналі з електроніки:

Single-mode fibre lasers (SMFL) possess *a number of advantages* over their bulk counterparts. *By virtue* of their small cores, *very-low* thresholds and high gains can

be achieved. Since the typical fibre diameter is about 100 μm , thermal effects which plague glass lasers are *minimal*. The fabrication process is *economical* in dopant (Mears *et al.*, 1985: 738, процитовано у Veel, 1997: 163)

Стверджують, що цей текст не лише звітує про винахід, але також є аргументативним (аргументативні елементи представлені курсивом). Модальність фрази «*can be achieved*» має значення *можливості*, а слово *advantages* має значення того, що потенціал цих нових досягнень повинен бути визнаним. Фактично, на думку Віла, метою авторів цього звіту було забезпечення асоціації їх самих з інновацією та можливим патентом. Цей факт віддаляє нас від загальноприйнятої думки про те, що науковий звіт має бути об'єктивним, наповненим фактами та не повинен висловлювати чиєїсь зацікавленості. Для порівняння наведемо таку цитату із шкільного наукового тексту про силікони, який не має на меті «продати факти»; факти викладаються як доведені та безстрокові (зверніть увагу на домінування декларативного ствердження в теперішньому часі):

Silicones are similar to hydrocarbons, but the 'backbones' of the molecules consist of silicon and oxygen atoms, instead of carbon atoms. Attached to the silicon atoms are side-chains of carbon and hydrogen.

Silicones have exceptional resistance to heat. They repel water, and are not affected by most chemicals . . . (Messel *et al.*, 1965: 7 - 2, процитовано у Veel, 1997: 166).

Цей текст, схожий на більшість інших шкільних наукових текстів, описує науку як набір стабільних та правдивих фактів, які потрібно вчити. Аналізуючи наукові тексти середньої школи, Віл припускає, що існують жанри, які можна легко ідентифікувати. Такі, наприклад, як *процедурний жанр*, що має за соціальну й освітню мету опис експериментів та спостережень і складається з трьох етапів: мета – потрібні матеріали – кроки; у той час як *жанр*

каузальної експлікації надає інформацію про те, як саме відбувається процес, який спостерігають. Останній жанр складається з двох етапів: ідентифікація явища – експлікація наслідків. Віл стверджує, що шкільні наукові тексти мають так звану «траєкторію знання», яка починається з пояснення науки (каузальні пояснення), потім відбувається організація наукової інформації (дескриптивні та таксономічні обговорення) та суперечки з наукою (пошук аргументів за або проти теорії). Пильна увага до функціонування лінгвістичних ресурсів під час складання текстів з певних дисциплін спрощує навчання письму (та читанню) і в той же час окреслює роль, яку відіграє мова у формуванні значення тексту.

НОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ГРАМОТНОСТІ

У цьому розділі буде показано зв'язок між соціолінгвістичними аспектами мови та грамотності та новими підходами до розширення простору «соціального» та аналізу питання про значення та грамотність у специфічних оточеннях. Цими питаннями вже займалися Блум (Bloome et al, 2005), Коуп, Калантзіс (Cope & Kalantzis, 1993) та інші. Цей підхід також підтверджує ідеї про визначний вплив засвоєння читання та письма на процес когніції людини та цілого суспільства, який здебільшого описується когнітивними психологами та деякими соціолінгвістами. Психологи вивчають грамотність, концентруючись на проблемах її сприйняття окремими особистостями та когнітивних змінах, які відбуваються за умови успішного засвоєння (Olson & Torrance, 2008). У зв'язку із цим виникла потреба розуміння грамотності в процесі її практичного функціонування в соціальному та культурному контекстах. Експериментальний та часто індивідуалістський характер попередніх досліджень не був узятий до уваги багатьма дослідниками, які вивчають грамотність та роблять акцент на практичному функціонуванні аспектів грамотності в контекстах (Gee, 1999; Barton & Hamilton, 1998; Collins, 1995; Heath, 1983; Street, 1993). Основою цього підходу є фокусування на повсякденному значенні та процесі функціонування аспектів грамотності в специ-

фічних культурних контекстах та, з погляду освіти, зв'язок з нашим розумінням грамотності в педагогічній практиці, що, у свою чергу, також стає предметом етнографічних досліджень.

Досягнення в дослідженні аспектів грамотності були успішно узагальнені в низці статей (Barton and Hamilton, 1998, Besnier and Street, 1994, Finnegan, 1999, Gee, 1999, Street, 1996), а деякі роботи (Barton and Hamilton, 1998, Barton *et al.*, 2000, Maybin, 1993, Street, 1995, 2005, Street and Hornberger, 2007) дають більш детальний аналіз нових підходів. Нещодавні дослідження також пов'язують ці підходи до вивчення аспектів грамотності з більш широкими контекстами, які Джі (Gee *et al.*, 1996) називає терміном “the new work order”, та тим, що Крес та інші називають терміном “multi modality” (Kress, 2002; Kress & van Leeuwen, 1996; Kress & Street, 2006; Pahl & Rowsell, 2006).

Намагаючись охарактеризувати ці нові підходи до розуміння та визначення аспектів грамотності, Стріт показує відмінність між «автономною» та «ідеологічною» моделями грамотності (Street, 1984). «Автономна» модель відштовхується від того факту, що грамотність сама по собі впливатиме на інші соціальні та когнітивні практики (Goody, 1968, 1986, 1987). Він не згоден з тим, що ця модель приховує культурні та ідеологічні постулати, що є її основою, і тому вони можуть помилково здаватися нейтральними й універсальними.

Дослідження, здійснені в межах соціально-практичного підходу, передбачають, що на практиці панівні підходи, які базуються на автономній моделі, нав'язують іншим культурам або підгрупам певного суспільства західні (урбаністичні) концепції грамотності (Street, 2001). Альтернативна модель – ідеологічна – пропонує більш культурно орієнтований підхід до аспектів грамотності, який варіюється залежно від контексту. На відміну від автономної моделі, ідеологічна модель наголошує, що грамотність є соціальною практикою, а не просто технічною або нейтральною навичкою, яка завжди залежить від соціально сконструйованих епістеміологічних принципів.

Такий ідеологічний погляд на грамотність передбачає, на думку Стріта (Street, 1995), визнання багатьох її аспектів, а не одного, узагальненого «об'єкту», який називається «грамотність». З цього погляду, грамотність є не просто «ідеологічною» дією називання та визначення, але й соціальним актом. В освітніх контекстах, наприклад, методи взаємодії вчителів та учнів у процесі навчання читання або письма вже являють собою соціальну практику, що впливає на той концепт грамотності, якому навчають, та на ідеї про нього, які мають самі учасники цього процесу. Помилковою буде думка про те, що грамотності можна навчати нейтрально, а її соціальних аспектів можна навчити пізніше.

Питання, з яким стикаються ті, хто працює в цій галузі, включаючи соціолінгвістів та освітян, полягає не в тому, який уплив має грамотність, а в тому, як місцеві жителі засвоюють нові комунікативні практики, з якими їх знайомлять. Це можна побачити в етнографічному дослідженні, присвяченому тому, як місіонери навчають грамотності жителів села в Новій Гвінеї (Kulick and Stroud, 1993). У цьому сенсі грамотність уже є частиною стосунків, і те, як люди засвоюють її, залежить не лише від педагогічних та когнітивних факторів, але й від соціальних та культурних. Це викликає питання, на які варто звертати увагу у будь-яких програмах навчання грамотності: які саме стосунки між учасниками? Які ресурси використовуються? Хто має силу та здатність виявити, що саме вважається грамотністю? Як реципієнти справляються із складними аспектами грамотності?

Цей підхід упливає на дослідження та практику. Дослідники замість того, щоб вивчати головні аспекти грамотності, характерні для їхньої країни, наразі висувають судження про те, як саме формується грамотність молодих людей, з якими вони працюють, доти, поки вони не стають здатними розуміти, з яких соціальних контекстів виникає значення текстів та писемного мовлення. Багато людей, які вважаються «неграмотними», з погляду автономної моделі, можуть, з погляду культури, бути дуже корисними для практичних застосувань аспектів грамотності в специфічних контекстах. Наприклад,

у дослідженнях припускають, що навіть неграмотні люди беруть участь у «грамотних» заходах, як показало вивчення «прихованої грамотності» вуличних продавців та сантехніків у Пакистані (Nabi, 2008). У цьому випадку межа між поняттями «грамотний»/«неграмотний» є менш помітною, ніж при індивідуальній оцінці грамотності (Doronilla, 1996). Однак дослідники мали небагато успіху в застосуванні ідей цієї теорії на практиці. У сучасних умовах світових змін ця відірвана від дійсності теорія більше не має сили. Так само, як і дослідники, управлінці та практики не завжди брали до уваги такі «академічні» знахідки або обирали лише одну модель (здебільшого автономну), не звертаючись до інших, окреслених у представленій роботі. Ці твердження ставлять важливі проблеми вивчення аспектів грамотності як таких та вивчення них для освітньої політики. Питання про те, який стандарт грамотності вважати домінуючим, і в чому полягає різниця між «стандартним», неформальним та національним варіантами грамотності, є центральним у дослідженнях.

Цей погляд був розкритикований. Брендт та Клінтон (Brandt and Clinton, 2002) вказують на «ліміти місцевих»: вони та інші (Collins & Blot, 2002) ставлять під сумнів «ситуативний» підхід до грамотності. Етнографічний підхід, який асоціюється з *«Дослідженням нової грамотності»*, наголошував на тому, що справді відбувається в окремо взятих групах людей, у маленьких суспільствах або середовищах. Критики вважають, що такий погляд є занадто локалізованим, потрібно брати до уваги більше зовнішніх факторів глобалізованого світу. Стріт (Street, 2003) узагальнює ці ідеї та відстоює етнографічний погляд, зазначаючи, наприклад, що «локальне» в реальних ситуаціях функціонування грамотності завжди є прийнятим.

Меддокс (Maddox, 2001) намагався поєднати «ситуативний» підхід з підходом дослідження нової грамотності з використанням етнографічного дослідження, проведеного ним у Республіці Бангладеш, для підтвердження їх взаємозв'язку. Наприклад, дослідник критикує підхід дослідження нової грамотності за його «небажання» визначити роль грамотності в прогресивних

формах соціальних змін. Як і Брендт та Клінтон, дослідник хоче виявити, які зовнішні сили впливають на грамотність, включаючи їхній потенціал трохи зрушити локальні позиції та взяти до уваги прогресуючі теми сучасного світу. Він хоче відійти від бінарного опозиціонування ідеологічних та автономних позицій, які домінували в дебатах останніх років, та розробити ширшу теорію, яка могла б поєднати локальне та глобальне та вирішити теоретичні та дисциплінарні суперечки в практиці та технології (Maddox, 2001: 17).

АКАДЕМІЧНА ГРАМОТНІСТЬ І НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Відхилення від автономної моделі також помітне й в освітній літературі, яка вказує, що грамотність, якої навчають дітей у школі або дорослих у межах спеціальних освітніх програм, сильно відрізняється від того поняття грамотності, яке є актуальним для повсякденного життя. Спочатку покажемо взаємозв'язок особливостей поняття про грамотність в університетах з тими теоретичними надбаннями, описаними вище, а потім покажемо, як саме ці підходи втілюються на практиці, на прикладі програми “Widening Participation” у виші Кінгс-Коледж (Лондон).

Академічна література з питань дослідження англійської мови як іноземної та з академічної грамотності демонструє, що вивчення питань мови та грамотності включає в себе такі аспекти, які в соціальній практиці вважаються важливішими під час формування значення, ніж технічні навички або лексичний запас (Boughey, 2000; Gee, 1999; Ivanic & Lea, 2006; Jones et al., 1999; Kress & van Leeuwen, 2001; Lea, 1994, 1998; Lea & Stierer, 1999, 2007; Lea & Street, 1999; Leung & Safford, 2005; Lillis, 1997; Olsen, 1977, 1985, 1994; Ong, 1982; Prior, 1998, 2007; Prior et al., 2006; Russell, 1977, 1993; Schleppegrell & Colombi, 2002; Scribner & Cole, 1981; Thesen & van Pletzen, 2006; Zamel & Spack, 2004). Ранні роботи з контрактивної риторики виявили, що вимоги до академічного письма варіюються в різних культурних контекстах (Kaplan, 1996; Purves & Purves, 1986). Наприклад, у Північній Америці дослідники, які вивчають історію академічного письма в навчальних закладах, аналізували

проблему письма на заняттях з різних дисциплін (Writing in the Disciplines), а також академічні жанри (Bazerman, 1988, 1994, 2004, 2007; Berkenkotter & Huckin, 1995; Donahue, 2008; Russell, 1991; Russell et al., 2009). В Об'єднаному Королівстві дослідники-практики в Коледжі Квін Мері (Лондон) намагалися брати до уваги ці аспекти, адаптуючи американські підходи до письма на заняттях з різних дисциплін як у процесі своїх досліджень, так і на практиці, враховуючи потреби студентів, які розмовляють різними мовами, у сучасному Лондоні (Mitchell & Evison, 2006).

У той же час застосування аспектів комунікативного підходу під час вивчення англійської мови спричинило потребу врахування в курикулумі мовних норм у різних контекстах (Brown, 2001; Canale & Swain, 1980b; Morrow, 1981; McDonough & Shaw, 2003).

Однак, незважаючи на дані, отримані від концептуальних досліджень з етнографії комунікації, практичне застосування аспектів комунікативного підходу, як було показано вище, під час виявлення потреб студентів більшою мірою базується на формальних опитуваннях та інших техніках самозвіту (Dubin, 1989; Leung, 2005). Наслідком цього є те, що в процесі ELT викладання зводиться до досягнення правильності з точки зору загальних правил мовного дискурсу, не пропонуючи вивчення правил дискурсу специфічних галузей та різних контекстів (Crème & Lea, 1997; Scarcella, 2003). Зважаючи на особливості жанрів та контекстів, формуються певні моделі та кліше, яким навчають студентів (Lillis & Scot, 2007). Це фундаментальна концептуальна проблема, яка потребує подальшого педагогічного дослідження.

Коли дослідження академічної грамотності зводилося до питань жанрів, воно не концентрувалося на питаннях вивчення англійської мови як додаткової (English as Additional Language – EAL; Ganobcsik-Williams, 2006; Ivanic, 1998, 2004; Lea & Street, 1998, 2006; Lillis, 1999, 2001). Дослідники, які працюють у цьому напрямі, вивчають, зокрема, відмінності між очікуваннями студента та викладача щодо письмового дискурсу й варіацій у нормах письма в процесі вивчення різних дисциплін в університетському контексті.

В умовах школи, з іншого боку, дослідження фокусувалося на використанні мови та мовному різноманітті. У праці, яку ми опишемо нижче, зроблено спробу поєднати ці дві традиції та застосувати їх в університетському контексті. Епістеміологічно між ними є певний зв'язок, хоч би на рівні концептуалізації явищ, які досліджуються (Leung, 2005). В обох випадках «проблеми», з якими стикаються студенти в академічному дискурсі, пов'язані не лише з рівнем знання мови або мовним різноманіттям, наприклад, регіональними варіантами англійської мови.

Програма з розвитку академічної мови та грамотності (Academic Language and Literacy Development) у Кінгс-Коледж являє собою спробу застосування на практиці теорій, які були описані вище, поєднуючи поняття академічної грамотності та соціальні аспекти в теорії та практиці навчання англійської мови як другої. Програму було розроблено для школярів рівня “Advanced” (12-й рік навчання), які є представниками мовних меншин та планують навчатися в Кінгс-Коледж. Метою програми було надання додаткових можливостей для успішних учнів-відмінників, які вивчають англійську як другу; планувалося, що участь у цій програмі покращить їх шанси на вступ до вишу.

Викладачі, що брали участь у програмі, також були учасниками етнографічного дослідження. Вони цікавилися, як саме впливатимуть завдання програми на досвід та сприйняття занять учнями. Один з викладачів зазначає, що

програма з розвитку академічної грамотності намагається змінити очікування, які були в студента під час навчання в школі; ... про мовні питання, які є визначеними; ... курс включає в себе аспекти дискурсу, жанру, письма як соціального процесу; але в якості бази програма застосовує фонові знання студентів (Street, особиста бесіда, 2006)

Аналізуючи програму, Скалоне та Стріт (Scalone and Street, 2006) конс-

татували, що учні спілкувалися як в академічній спільноті, так і з іншими учнями. Під час занять вони висловлювали свої думки та враження від навчальної стратегії. Крім того, знайомлячись із аспектами грамотності, наявність яких є необхідною для вищої освіти в Об'єднаному Королівстві, вони колективно сформулювали розуміння офіційних вимог та виконували завдання, націлені на отримання потрібних навичок, таких як обговорення в групах шляхів вираження власних тверджень та участь у різних типах дискусій. Взаємодія з іншими учнями та викладачами була фундаментальною під час визначення різних типів знань, які вже застосовували студенти, та тих знань, які їм потрібно було ще здобути для відповідності стандартам вищої освіти. Поєднуючи ці ідеї з трьома моделями академічної грамотності, запропонованими Леа та Стрітом (Lea and Street, 1998), а саме навчальними навичками, академічною соціалізацією та академічною грамотністю, Скалоне та Стріт (Scalone and Street, 2006) доходять такого висновку:

Ставлення до таких студентів як до колег у процесі розвитку академічної грамотності є необхідним для взаємодії з вищими навчальними закладами Об'єднаного Королівства та може відкрити інший, більш ефективний шлях до збільшення рівня участі, окрім традиційного фокусування на навчальних навичках або академічній соціалізації (Scalone & Street, 2006: 133–134).

ВИСНОВКИ

Зміна парадигми досліджень від етнографічної до навчання мови та грамотності, як ми могли побачили, призвела до помітної реконцептуалізації, що є вибірковою інтерпретацією концепту комунікативної компетенції. Теорія навчання мови вимагає наявності попередніх базових знань, у той час як етнографія могла б спричинити пошук нових досягнень у навчанні. Для деяких викладачів не є важливим дотримуватися напряму, який базується на дослідженнях, у процесі повсякденного викладання, беручи до уваги обмеження курикулумів. Однак концептуальне звуження поняття про комуніка-

цію до використання мови в класі та прагнення вчителів полегшити процес справжньої мовної взаємодії призвело до перегляду того, як функціонує мова, та яка саме мова вживається в реальних комунікативних практиках.

Приклади, наведені вище, ілюструють шляхи, за допомогою яких база досліджень, присвячених соціальним аспектам мови та грамотності, може застосовуватись у педагогіці та розробці навчальних курсів. Ключові напрями майбутніх досліджень включають у себе визнання того факту, що вивчення мови та грамотності в соціально та лінгвістично різних освітніх контекстах включає в себе більше ніж вивчення мови як структури та грамотності як набору узагальнених навичок. У роботі було репрезентовано ідеї, як саме можна застосовувати в процесі навчання наші знання про те, що ми називаємо мовою та грамотністю в реальному світі. Однак потрібно визнати, що дослідження знаходяться лише на початковому рівні, тому залишається ще багато завдань у цьому напрямі. Сподіваємося, що нам вдалося зробити певний унесок у розвиток цієї проблеми.

Бібліографічні посилання

1. Austin, J.L. (1962) *How to Do Things with Words*. London: Clarendon Press.
2. Barton, D. and Hamilton, M. (1998) *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge: London.
3. Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (eds) (2000) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
4. Bazerman, C. (1988) *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.
5. Bazerman, C. (1994) *Constructing Experience*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
6. Bazerman, C. (2004) Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. In C. Bazerman and P. Prior (eds) *What Writing Does and How it Does it: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 309–339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
7. Bazerman, C. (2007) *Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn*. Brazil: Paper presented at the SIGET, Tubarao.
8. Berkenkotter, C. and Huckin, T. (1995) *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

9. Besnier, N. and Street, B. (1994) Aspects of literacy. In T. Ingold (ed.) *Companion Encyclopedia of Anthropology* (pp. 527–562). London and New York: Routledge.
10. Bloome, D., Carter, S.P., Christian, B.M., Otto, S. and Shuart-Faris, N. (2005) *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events: A Microethnographic Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
11. Boughey, C. (2000) Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 6 (3), 279–290.
12. Brandt, D. and Clinton, K. (2002) Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research* 34 (3), 337–356.
13. Brindley, G. (1989) The role of needs analysis in adult ESL programme design. In R.K. Johnson (ed.) *The Second Language Curriculum* (pp. 63–78). Cambridge: Cambridge University Press.
14. Brown, H.G. (2001) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd edn). White Plains, NY: Pearson Education.
15. Canale, M. (1983) From communicative competence to language pedagogy. In J. Richards and J. Schmidt (eds) *Language and Communication* (pp. 2–27). London: Longman.
16. Canale, M. (1984) A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. In C. Rivera (ed.) *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application* (pp. 107–122). Clevedon: Multilingual Matters.
17. Canale, M. and Swain, M. (1980a) A Domain Description for Core FSL: Communication Skills. Ontario: Ministry of Education.
18. Canale, M. and Swain, M. (1980b) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1–47.
19. Carter, R. (1990) *Knowledge about Language and the Curriculum: the LINC Reader*. London: Hodder.
20. Carter, R. (1996) Politics and knowledge about language: The LINC Project. In R. Hasan and G. Williams (eds) *Literacy and Society* (pp. 1–21). London: Longman.
21. Carter, R. (1997) *Investigating English Discourse: Language, Literacy and Literature*. London: Routledge.
22. Cazden, B., John, V.P. and Hymes, D. (eds) (1972) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
23. Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
24. Coffin, C. (1997) Constructing and giving value to the past. In F. Christie and J. Martin (eds) *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and the School* (pp. 196–230). London: Continuum.
25. Collins, J. (1995) Literacy and literacies. *Annual Review of Anthropology* 24, 75–93.

27. Collins, J. and Blot, J. (2002) *Texts, Power and Identity*. Routledge: London.
28. Cope, W. and Kalantzis, M. (1993) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
29. Creme, P. and Lea, M. (1997) *Writing at University: A Guide for Students*. Buckingham: Open University Press.
30. Donahue, C. (2008) *Ecrire a l'université: Analyse comparée*. France/Etats-unis. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.
31. Doronilla, M.L. (1996) *Landscapes of Literacy: An Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*. Hamburg: UIE.
32. Dubin, F. (1989) Situating literacy within traditions of communicative competence. *Applied Linguistics* 10 (2), 171–181.
33. Extra, G. (2006) Dealing with multilingualism in multicultural Europe: Immigrant and minority languages at home and school. In C. Leung and J. Jenkins (eds) *Reconfiguring Europe: The Contribution of Applied Linguistics* (pp. 21–40). London: Equinox in association with British Association for Applied Linguistics.
34. Finnegan, R. (1999) Sociology/anthropology: Theoretical issues in literacy. In D. Wagner, L. Venezky and B. Street (eds) *International Handbook of Literacy*. NJ: Westview Press.
35. Ganobcsik-Williams, L. (2006) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practice and Models*. London: Palgrave/Macmillan.
36. Gee, J.P. (1990) Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. In *Social Linguistics and Literacy: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
37. Gee, J.P. (1999) The New Literacy Studies: From 'socially situated' to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton and R. Ivanic (eds) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 180–196). London: Routledge.
38. Gee, J., Hull, G. and Lankshear, C. (1996) *The New Work Order: Behind the Language of New Capitalism*. Boulder, CO: Westview.
39. Geertz, C. (2000) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
40. Goody, J. (1986) *The Logic of Writing and the Organisation of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
41. Goody, J. (1987) *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
42. Goody, J. (ed.) (1968) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
43. Halliday, M., MacIntosh, A., and Stevens, P. (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
44. Halliday, M.A.K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
45. Halliday, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
46. Halliday, M.A.K. and (revised by) Matthiessen, C.M.I.M. (2004) *An Introduction to Functional Grammar* (3rd edn). London: Arnold.

47. Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
48. Halliday, M.A.K. and Matthiessen, C.M.I.M. (2000) *Construing Experience Through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. London: Continuum.
49. Heath, S.B. (1983) *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
50. Heath, S.B., Street, B.V. with Mills, M. (2008) *Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York and London: Teachers College Columbia University.
51. Hornberger, N. (1989) *Tramites and transportes: The acquisition of second language communicative competence for one speech event in Puno, Peru*. *Applied Linguistics* 10 (2), 214–230.
52. Hornberger, N.H. (ed.) (2003) *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings* (Vol. BEB 41). Clevedon: Multilingual Matters.
53. Hymes, D. (1972a) Introduction. In C.B. Cazden, V.P. John and D. Hymes (eds) *Functions of Language in the Classroom* (pp. xi–lvii). New York: Teachers College Press.
54. Hymes, D. (1972b) On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics*. London: Penguin.
55. Hymes, D.H. (1974) *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
56. Ivanic, R. (1998) *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
57. Ivanic, R. (2004) Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245.
58. Ivanic, R. and Lea, M.R. (2006) New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education. In L. Ganobcsik-Williams (ed.) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practice and Models* (pp. 6–15). London: Palgrave/MacMillan.
59. Johnson, K. (2001) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow, Essex: Pearson (Longman).
60. Jones, C., Turner, J. and Street, B. (eds) (1999) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam: John Benjamins.
61. Kaplan, R. (1966) Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* 16 (1), 1–20.
62. Kaplan, R.B. and Baldauf Jr., R.B. (1997) *Language Planning: From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
63. Kress, G. (2002) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
64. Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (esp. intro pp. 1–14 and Chapter 1, pp. 15–42). Routledge: London.
65. Kress, G. and van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse; the Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

66. Kress, G. and Street, B. (2006) 'Multi-modality and literacy practices'. Foreword to *Travel notes from the New Literacy Studies: Case studies of practice*. In K. Pahl and J. Rowsell (eds) *Multilingual Matters* (pp. vii–x). Clevedon: Multilingual Matters.
67. Kulick, D. and Stroud, C. (1993) Conceptions and uses of literacy in a Papua New Guinean village. In Street, B. (ed.) *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
68. Language in the National Curriculum (1989-1992) LINC material available on CD ROM or DVD. On WWW at <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/ec/linc.htm>. LINC Project. Accessed 12.3.2010.
69. Lea, M.R. (1994) 'I thought I could write until I came here': Student writing in higher education. In G. Gibbs (ed.) *Improving Student Learning: Theory and Practice* (pp. 216–226). Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
70. Lea, M.R. (1998) Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. *Studies in the Education of Adults* 30 (2), 156–171.
71. Lea, M. and Street, B. (1998) Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23 (2), 157–172.
72. Lea, M. and Street, B. (1999) Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. In C. Candlin and K. Hyland (eds) *Writing: Texts, Processes and Practices* (pp. 62–81). London: Longman.
73. Lea, M.R. and Street, B.V. (2006) The 'Academic Literacies' model: Theory and applications. *Theory into Practice* 45 (4), 368–377.
74. Lea, M.R. and Stierer, B. (1999) *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. Buckingham: Open University Press/SRHE.
75. Lea, M.R. and Stierer, B. (2007) *Writing as professional practice in the university as*
76. Workplace. Paper presented at the Society for Research into Higher Education Annual Conference, Brighton, UK.
77. Leung, C. (2005) Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics* 15 (2), 119–144.
78. Leung, C. and Safford, K. (2005) Non-traditional students in higher education: EAL and literacies. In B. Street (ed.) *Literacies across Educational Contexts* (pp. 303–324). Philadelphia: Caslon Publishers.
79. Lillis, T. (1997) New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education* 11 (3), 182–199.
80. Lillis, T.M. (1999) Whose common sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In C. Jones, J. Turner and B. Street (eds) *Student Writing in University: Cultural and Epistemological Issues* (pp. 127–147). Amsterdam: John Benjamins.
81. Lillis, T.M. (2001) *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London: Routledge.

83. Lillis, T. and Scott, M. (2007) Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics* 4 (1), 5–32.
84. Linguistic Minority Project (1985) *The Other Languages of England*. London: Routledge and Kegan Paul.
85. Maddox, B. (2001) Literacy and the market: The economic uses of literacy among the peasantry in north-west Bangladesh. In B. Street (ed.) *Literacy and Development* (pp. 137–151). London: Routledge.
86. Maybin, J. (1993) *Language and Literacy in Social Practice*. Milton Keynes: Open University Press.
87. McDonough, J. and Shaw, C. (2003) *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (2nd edn). Oxford: Blackwell.
88. Mears, R.J., Reekie, L., Poole, S. and Payne, D. (1985) Neodymium-doped silica single-mode fibre lasers. *Electronics Letters* 21 (17), 738–740.
89. Messel, H., Crocker, R. and Barker, E.N. (1965) *Science for High School Students, Book One*. Sydney: The Science Foundation for Physics, University of Sydney.
90. Mitchell, S. and Evison, A. (2006) Exploiting the potential of writing for educational change at Queen Mary, University of London. In L. Ganobcsik-Williams (ed.) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practice and Models*. London: Palgrave/MacMillan.
91. Morrow, K. (1981) Principles of communicative methodology. In K. Johnson and K. Morrow (eds) *Communication in the Classroom* (pp. 59–66). Harlow, Essex: Longman.
92. Nabi, R. (2008) *Hidden Literacies: Ethnographic Case Studies of Literacy and Numeracy from Pakistan*. Uppingham: Uppingham Press.
93. Ohannessian, S. and Ansre, G. (1979) Some reflections on the educational use of sociolinguistic surveys. In J.B. Pride (ed.) *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching* (pp. 57–70). Oxford: Oxford University Press.
94. Olsen, D. (1977) From utterance to text: The basis of language in speech and writing. *Harvard Educational Review* 47 (3), 257–281.
95. Olsen, D. (1994) *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
96. Olson, D. (ed.) (1985) *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
97. Olson, D. and Torrance, N. (eds) (2008) *Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
98. Ong, W. (1982) *Orality and Literacy: The Technologising of the Word*. London: Methuen.
99. Pahl, K. and Rowsell, J. (eds) (2006) *Travel Notes from the New Literacy Studies: Case Studies in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
100. Prior, P. (1998) *Writing/Disciplinarity: A Sociolinguistic Account of Literate Activity in the Academy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
101. Prior, P. (2007) From Bakhtin to Mediated Multi-Modal Genre Systems.

Brazil: Paper presented at the SIGET, Tubarao.

102. Prior, P., Hengst, J., Roozen, K. and Shipka, J. (2006) 'I'll be the sun': From reported speech to semiotic remediation practices. *Text and Talk* 26, 733–766.
103. Purves, A. and Purves, W. (1986) Viewpoints: Culture, text models, and the activity of writing. *Research in the Teaching of English* 20 (2), 174–197.
104. Roberts, C.M., Byram, A., Barro, S.J. and Street, B. (2001) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
105. Russell, D. (1977) Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication* 14 (4), 504–554.
106. Russell, D. (1991) *Writing in the Academic Disciplines, 1870–1990: A Curricular History*. Carbondale: South Illinois University Press.
107. Russell, D., Lea, M.R., Parker, J., Street, B. and Donahue, C. (2009) Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': Approaches across countries and contexts. Paper presented at the SIGET, Tubarao, Brazil.
108. Russell, D.R. (1993) The ethics of teaching ethics in professional communication: The case of engineering publicity at MIT in the 1920s. *Journal of Business and Technical Communication* 7 (1), 84–111.
109. Savignon, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
110. Scalone, P. and Street, B. (2006) An Academic Language Development Programme (Widening Participation). In C. Leung and J. Jenkins (eds) *Reconfiguring Europe: The Contribution of Applied Linguistics* (pp. 123–137). London: Equinox.
111. Scarcella, R. (2003) *Academic English: A Conceptual Framework*. Irvine: Linguistic Minority Research Institute, University of California.
112. Schleppegrell, M.J., Achugar, M. and Orteiza, T. (2004) The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly* 38 (1), 67–93.
113. Schleppegrell, M.J. and Colombi, M.C. (eds) (2002) *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
114. Scribner, S. and Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
115. Street, B. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
116. Street, B. (ed.) (1993) *Cross Cultural Approaches to Literacy*. New York: CUP.
117. Street, B. (1995) *Social Literacies*. London: Longman.
118. Street, B. (1996) Academic literacies. In D. Baker, J. Clay and C. Fox (eds) *Alternative Ways of Knowing: Literacies, Numeracies, Sciences* (pp. 101–134). London: Falmer Press.
119. Street, B. (2000) Literacy events and literacy practices: Theory and practice

- in the New Literacy Studies. In M. Martin-Jones and K. Jones (eds) *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds* (pp. 17–29). Amsterdam: John Benjamins.
120. Street, B. (ed.) (2001) *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge.
 121. Street, B. (2003) What's new in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education* 5 (2), 77–91.
 122. Street, B. (2005) (ed.) *Literacies across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*. Philadelphia: Caslon Publishing.
 123. Street, B. and Hornberger, N. (eds) (2007) *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 2: Literacy*. New York: Springer.
 124. Thesen, L. and van Pletzen, E. (eds) (2006) *Academic Literacy and the Languages of Change*. London: Continuum.
 125. Veel, R. (1997) Learning how to mean – scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In F. Christie and J. Martin (eds) *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (pp. 161–195). London: Continuum.
 126. Whitely, W. (1979) Sociolinguistic survey at the national level. In J.B. Pride (ed.) *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching* (pp. 44–56). Oxford: Oxford University Press.
 127. Widdowson, H. (1978) *Learning Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
 128. Widdowson, H.G. (2004) *Text, Context, Pretext: Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
 129. Yalden, J. (1983) *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.
 130. Zamel, V. and Spack, R. (eds) (2004) *Crossing the Curriculum: Multilingual Learners in College Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ОКРЕМЕ СЛОВО ПРО ТРЕТІ МОВИ

Трејсі Токухама-Еспіноза

КОЛИ МИ ХОЧЕМО БІЛЬШОГО, НІЖ БІЛІНГВІЗМ

Коли сім'ї вирішують вийти за межі однієї мови, вони стрибають у море білінгвізму, поділяючи його з мільйонами людей по всьому світові. Більшість людей у світі говорять більше ніж однією мовою і, як наслідок цього, існує безліч книг, науково-дослідних документів і тематичних досліджень з білінгвізму. Проте, коли сім'я вирішує, що її потреби найкраще задовольняються тримовністю або мультилінгвізмом, вона розуміє, що її джерела, системи підтримки та інформаційні бази набагато обмеженіші.

Є мільйони людей у світі, які говорять трьома або більше мовами, і ця тенденція зростає. Діти, виховані білінгвальними від народження, часто беруться за третю мову в процесі формального навчання. Більше, ніж будь-коли раніше, одномовних родин проживає за кордоном, і багато хто з них відправляє своїх дітей до місцевої або міжнародної школи, яка має вимоги щодо знання другої мови. Це означає, що, за шкільними вимогами, діти мають знати другу мову як основну шкільну мову, а третю як їхню «другу мову». Багато одномовних підприємців визнають, що друга мова колись допомогла їм, і вони менше боялися розпочати вивчати третю. Хоч рівень їхньої компетентності може бути обмеженим розмовним, вони можуть бути класифіковані як мультилінгви (білінгви мають різні рівні компетенції, визначення білінгва коливається від «бурмотання багатозначних висловлень» до «відмінно збалансованого словникового запасу та розмовних здібностей»; те ж саме правильно для мультилінгвів). Інші, такі як академіки, лікарі та інженери-технологи, по всьому світі говорять рідною мовою, мають другу мову як вимогу університету, а потім виявляється, що вони проводять більшу частину свого часу як «пасивні тримовні», читаючи статті міжнародною мовою. Тримовні мовці також з'явилися від двох типів історичних обмінів між країнами. По-перше, історичні лінгвісти можуть підтвердити розвиток сучасних мов

з невеликої кількості первинних. По-друге, історія документує поширення мов через колонізацію та торгівлю.

Тримовних, чий мови мають схоже мовне коріння, – більше, ніж тих, які вивчають не пов'язані мови. Тобто люди, які знають багато історично споріднених мов, таких як іспанська, французька, португальська, італійська та румунська латинської сім'ї або мови германської сім'ї, яка включає в себе німецьку, англійську, голландську, датську та шведську, численніші, ніж ті, хто знають три мови з різних сімей, як наприклад, японську, арабську та російську. Логічно припустити, що географія й історичні корені йдуть **пліч-о-пліч**; більшість мовних сімей поширені близько одна до одної, що полегшує їх вивчення. Наприклад, хінді, урду, бенгалі та непальською розмовляють в Індії, усі ці мови поділяють індоарійське коріння; нескладно знайти мультилінгвів, які розмовляють цими мовами. Це схоже на те, як багато китайців володіють китайським діалектом, тибетською та бірманською, тому що всі ці мови поділяють Сіно-Тибетське коріння й побутують у географічно подібних регіонах. Отже, було б більш природно знайти тримовних, які говорять мовами із спільним корінням, ніж тримовних, які розмовляють мовами різного походження. Проте ми знаємо з досвіду, що це не завжди так.

Два сучасні чинники змінили «типовий тримовний випадок»: від спілкування історично схожими мовами мовці перейшли до *лінгва франка*. Це чинники колонізації та торгівлі. У низці країн через колонізацію побутують мови з різним історичним корінням. Наприклад, африкаанс і англійською говорять у Південній Африці разом з рідними сесото та зулу, а в Кореї розмовляють японською через колишню окупацію. Колоніальні мови – часто формальні шкільні мови в багатьох країнах (наприклад, англійська в Кенії, французька в Лівані, португальська в Бразилії або голландська на Нідерландських Антильських островах), і, хоч вони зазвичай не пов'язані в історичному лінгвістичному сенсі, вони пов'язані соціально-історичними подіями.

Пізніше вивчення мови перебувало під впливом торгівлі, а не колонізації. Сучасним напрямом глобалізації є те, що «кожен говорить англійською»,

тому що найбільшим споживчим ринком у світі є США. Через «потребу бути винахідливим» й те, що вимоги зв'язків включають в себе вивчення нової мови, більшість змушена підкорятися. Оскільки Сполучені Штати – найсильніша економічна міць у сучасному світі, багато людей вивчили англійську, щоб здобути доступ до американських торгових партнерів. Крім того, Сполучені Штати не мають особливо високої репутації викладання іноземних мов, а це означає, що очікувати від американців вивчення інших мов, мабуть, було б марною справою. Глобальні мовні очікування змінюються, однак, оскільки нові ринки, такі як Китай та Європейський Союз, набувають усе більшої сили, статус англійської мови як світової *лінгва франка*, безсумнівно, зміниться найближчими десятиліттями.

ТИПИ ТРИМОВНИХ

Згідно з Хоффманом, є п'ять головних сценаріїв, за допомогою яких люди стають мультилінгвальними:

1. *Білінгвальні сім'ї (дві домашні мови), які живуть в суспільстві, де розмовляють третьою мовою.* Наприклад, Салман, який говорить арабською, та Марія, яка розмовляє англійською, переїхали до Росії із своїми дітьми, щоб знайти роботу. Діти відвідують американську школу, вивчають російську мову як факультативну та як частину їхнього суспільного життя, та говорять арабською із своїм батьком.
2. *Одномовні, які живуть у білінгвальних/мультилінгвальних спільнотах.* Наприклад, американська журналістка, яка живе в Бельгії, де говорять французькою, голландською та німецькою, вважає, що її життя в Брюсселі вимагає знання принаймні двох цих мов, щоб спілкуватися соціально, а також професійно.
3. *Студенти, які відвідують мультилінгвальні школи.* Сотні, якщо не тисячі, міжнародних шкіл по всьому світові навчають місцевої та міжнародної мов і часто вимагають третьої мови для закінчення навчального закладу. Наприклад, Девід, корінний носій німецької, іде до школи в Японії, де вивчає англійську та японську і має можливість вивчати французьку.
4. *Білінгви, які переїздяють до спільноти з третьою мовою для роботи.* Наприклад, канадка Луїза знала французьку та англійську, перш ніж переїхати до Мексики для роботи, де вона

повинна була вдосконалити свої навички іспанської з метою кар'єрного просування.

5. *Громадяни мультилінгвальних спільнот.* Багато країн – мультилінгвальні самі по собі. Наприклад, зростаючи в Лівані, Ханна вивчила арабську, англійську та французьку як частину звичайної шкільної системи. Аналогічно Макс виріс у Швейцарії, де його першою мовою була швейцарська німецька, потім французька, а потім англійська з можливістю вибору італійської (див. Таблицю 1).

Таблиця 1 Мультилінгвальні країни

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
Африка Центральна Африка	Камерун	11	Англійська, французька (офіційна), камерунська піджин, басаа, бікя, бунг, фула, канурі, нгумба, єні, бамум
	Центральноафриканська Республіка	2	Французька (офіційна), санго
	Чад	103	Арабська, французька (офіційна), чадська арабська (мова національної торгівлі), понад 100 племінних мов
	Демократична Республіка Конго	243	Французька (офіційна), лінгала, конго, суахілі та тшілуба (національні мови), 238 інші мови
	Екваторіальна Гвінея	2	Французька, іспанська
	Республіка Конго	3	Французька (офіційна), лінгала, кітуба (національні мови), кіконго, кітуба (кіконго креольська)
Східна Африка	Бурунді	3	Французька, кірунді (офіційна), суахілі
	Джібуті	4	Арабська, французька

зька (офіційна), сомалійська, афарська

Таблиця 1 Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
	Еритрея	13	Арабська, тигрині, тигре, далік, афарська, беджа, блін, сахо, кунама, нара, англійська, амхарська, трохи італійська
	Кенія	2	Англійська, суахілі (офіційна), інші мови корінних народів
	Руанда	3	Англійська, французька, кіньяруанда (офіційні мови)
	Сейшели	3	Англійська, французька, сейшельська креольська (офіційні мови)
	Сомалі	3	Сомалійська (офіційна), арабська, англійська
	Танзанія	4	Суахілі (національна), англійська, гуджараті, португальська
	Уганда	6	Англійська (офіційна), арабська, луганда, суахілі, інші мови банту, інші ніло-сахарські мови
Північна Африка	Алжир	4	Арабська (офіційна), тамазігхт (національна мова), інші мови, французька
	Єгипет	3	Арабська (офіційна), єгипетська арабська, англійська, французька
	Лівія	5	Арабська (офіційна), тамазігхт, тамагакська, італійська, англійська

Таблиця 1 Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
	Мавританія	3	Арабська (де-факто) мавританський діалект арабської мови, французька
	Марокко	5	Арабська, французька, амазигська, марокканська арабська, берберська
	Західна Африка	4	Мавританський діалект арабської мови, марокканська арабська, іспанська
	Сахарська Арабська Демократична Республіка	2	Арабська, іспанська
	Судан	4+	Арабська, англійська, мови корінних народів
	Туніс	5+	Арабська (офіційна), туніська арабська, французька, кілька мов тамазигхт
Південна Африка	Ботсвана	2	Англійська (офіційна), сетсвана (національна)
	Коморські острови	3	Арабська, коморська, французька
	Лесото	2	Англійська, сесото
	Мадагаскар	2	Французька, малагасійська
	Малаві	2	Чічева (національна), англійська (офіційна)
	Маврикій	8	Англійська (офіційна), французька (адміністративна), маврикійська креольська (лінгва франка), хінді, хакка, боджпурі, тамільська, урду
	Намібія	5	Англійська (офіційна), овамбо, африкаанс, німецька (колишні офіційні мови), португа-

Таблиця 1 Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
Західна Африка	Південна Африка	11	Африкаанс, англійська, ндебеле, сепеді, сесото, тсвана, сваті, тсонга, венда, коса, зулу
	Свазіленд	2	Англійська, сісваті
	Зімбабве	3	Англійська (офіційна), шона, ндебеле
	Бенін	3	Французька (офіційна), фон і сонгаї (мови корінних народів)
	Буркіна-Фасо	2+	Французька (офіційна), мови корінних суданських народів
	Кабо-Верде	2	Португальська, кабувердьяну
	Кот-д'Івуар	61	Французька (офіційна), 60 діалектів корінних народів
	Гамбія	5+	Англійська (офіційна), мандінка, волоф, фула, інші
	Гана	80+	Англійська (офіційна), Акан, дагаре/вале, дагбане, дангме, еве, га, гянджа, касем, нзема, 70 інших
	Гвінея	4	Французька (офіційна), арабська, фула, сусу
	Гвінея-Бісау	4+	Португальська (офіційна), кріоль, мови корінних народів
	Ліберія	21+	Англійська (офіційна), 20 мов етнічних груп
	Того	4	Французька (офіційна), еве, міна, ле кабіє

Таблиця 1 Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
Америка	Канада	62	Французька, англійська, діалекти інуїт інуїтуте та інуїннактун, 18 мов корінного населення, 42 мови етнічної меншини
	Гватемала	24	Іспанська, 23 різні мови майя.
	Мексика	63	Іспанська, науатль, 62 мови корінних народів.
	Нідерландські Антильські острови та Аруба	4	Голландська, пап'яменто, англійська, іспанська
	Парагвай	3	Іспанська, гуарані, джопара.
	Сполучені Штати	337	Англійська (де-факто, але не офіційна мова), іспанська, кантонський діалект, французька, німецька, італійська, тагальська (близько 1 млн носіїв кожної), 155 мов етнічних меншин, 176 рідних мов
Близький Схід	Афганістан	2	Арабська, перська
	Ліван	3	Арабська, французька, англійська (офіційні мови)
	Іран	2	Перська, арабська
	Ізраїль	3	Іврит, арабська, англійська
	Об'єднані Арабські Емірати	2	Арабська, хінді

Таблиця 1 Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
Азія	Китай	236	Путунхуа (китайська), Ву (шанхайський діалект), кантонський діалект (китайська), тибетський, монгольський, діалекти у всіх регіонах
	Гонконг	3	Англійська, кантонський діалект, путунхуа (китайська)
	Макао	4	Португальська, кантонський діалект (китайська), путунхуа (китайська), англійська
	Індія	23	Хінді, урду, бенгалі, непальська, англійська, 18 інших офіційних мов
	Індонезія	200+	Індонезійські мови (понад 200 рідних мов)
	Корея	2	Корейська, японська
	Малайзія	4+	Малайська, англійська, тамільська, кілька китайських діалектів, родові мови, індійські діалекти
	Філіппіни	3	Філіппінська, англійська, тагальська, іспанська
	Сінгапур	7	Англійська, мандаринське наріччя (китайська), малайська, тамільська (офіційні мови), японська, французька, німецька

Таблиця 1 Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
Європа	Шрі Ланка	2	Сингальська і тамільська (офіційні мови), англійська
	Тайвань	3	Мандаринське наріччя (китайська), тайванська (Південний Фуцзянь), хакка
	Бельгія	4	Голландська, французька, німецька (офіційні мови), англійська
	Фінляндія	3	Фінська, шведська (офіційні мови), англійська
	Греція	2	Грецька, вірменська
	Ірландія	3	Ірландська та англійська (офіційні мови), гельська, валлійська, ольстерська шотландська
	Італія	6	Італійська, німецька, французька, словенська, латинська, сарду, фріульська, окситанська
	Люксембург	3	Люксембурзька, французька, німецька (офіційні мови)
	Нідерланди		Голландська, фризська, німецька, французька, англійська
	Норвегія		Норвезька, німецька, шведська
	Білорусь	4+	Грузинська, російська, татарська, абхазька
	Україна	4+	Грузинська, російська, татарська, абхазька
	Польща	2	Польська, німецька
	Чеська Республіка	3	Чеська, словацька, німецька
	Словаччина	3	Словацька, чеська, німецька

Таблиця 1 Мультилінгвальні країни (продовження)

Регіон	Країна	Кількість мов	Назви Мов
	Швейцарія	5	Німецька, французька, італійська, ретороманська (офіційні мови), англійська
	Іспанія	4	Іспанська, баскська, галего, каталонська
	Швеція	4	Шведська, торнедаленська, хапаранда, фінська
	Шотландія	4	Англійська, шотландська, гельська, валлійська
	Словенія	3	Словенська, італійська, угорська
	Сербія	3	Сербська, хорватська, боснійська
	Турція	5	Турецька, курдська, дімлі (або заза), азербайджанська, кабардинська
	Хорватія	3	Хорватська, боснійська, сербська
	Боснія	3	Боснійська, сербська, хорватська
Океанія	Нова Зеландія	2	Англійська, маорі

ВИЗНАЧЕННЯ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ

ЮНЕСКО прийняла термін мультилінгвальної освіти на своїй Генеральній конференції 1999 року для позначення «використання принаймні трьох мов в освіті – рідної мови, регіональної або національної мови та **міжнародної**». Навчання рідною мовою або право на здобуття освіти рідною мовою просувається Організацією Об'єднаних Націй у межах передової практики у вивченні мови та загальної освіти. 21 лютого 1999 року було проголошено Міжнародним днем рідної мови та призначено для заохочення навчання рідною мовою разом з білінгвальною та мультилінгвальною освітою.

Цей день присвячено трьом цілям: (1) просуванню навчання рідною мовою, щоб поліпшити якість освіти, (2) заохоченню білінгвального та/або мультилінгвального навчання на всіх рівнях освіти як засобу сприяння встановленню соціальної та гендерної рівності та як ключової частини мультилінгвальних суспільств, (3) привертанню уваги до мов як центру міжкультурної освіти.

ПЕРЕВАГИ БІЛІНГВІЗМУ, ЩО ЗБЕРІГАЮТЬСЯ В ТРИМОВНОСТІ

Існує безліч соціальних, культурних і економічних переваг мультилінгвізму. У когнітивній сфері тримовні користуються навіть більшими перевагами.

МУЛЬТИЛІНГВИ СТИКАЮТЬСЯ З РІВНЯМИ АБСТРАКЦІЇ РАНІШЕ, НІЖ МОНОЛІНГВИ³

Сюзанна Флінн, професор лінгвістики та опанування другої мови в Массачусетському технологічному інституті, й Еллен Білосток, професор психології в Університеті Йорка в Торонто, визначили, що білінгви краще опередують абстрактними поняттями, ніж монолінгви. Це означає, що люди з багатьма мовами можуть обмінюватися конкретною, матеріальною інформацією з меншим візуальним доказом, і світ ідей може виконувати свої функції. Є підстави вважати, що якщо білінгви роблять це добре, то тримовні роблять це навіть краще.

МУЛЬТИЛІНГВИ МАЮТЬ БІЛЬШ ГНУЧКИЙ РОЗУМ

Адель Діамант, директор Центру розвитку когнітивної неврології в Університеті Медичної школи штату Массачусетс, свідчить, що білінгви вчаться перемикатися між завданнями за зміни правил і роблять це більш швидкими темпами, ніж монолінгви. У цьому легко пересвідчитися, розглянувши, як швидко білінгви пристосовуються до перемикання на правила іншої мови. Чи означає це, що гнучкість збільшується із збільшенням кількості

вивчених мов? Хоч остаточної відповіді немає, багато хто припускає, що існує кореляція між розумовою гнучкістю та кількістю структур, у межах яких вчаться працювати – чи то мовні правила, чи то логічні, математичні побудови. Це означає: що більше мов ви знаєте, то гнучкішим є ваш розум.

МУЛЬТИЛІНГВИ ВЧАТЬСЯ СТРИМУВАТИ ПОПЕРЕДНЬО ЗАСВОЄНІ НАБОРИ НАВИЧОК

Знати, коли не отримувати інформацію, також є частиною навчання. Здатність тримати непотрібну інформацію поза розумом, маючи доступ лише до важливої інформації, – це навичка, яка розвивається з плином часу й практикою. Якщо все, що ми знаємо з кожної теми, виринали б кожного разу, коли виникає щось пов'язане з цією темою, був би хаос. Це також стосується мов. Префронтальна кора завантажується значною мірою управлінням виконавчими функціями головного мозку, дозволяючи нам зрозуміти, коли щось заслуговує на увагу або щось має бути проігноровано, щоб максимізувати навчання. Пам'ять, планування та багатозадачність – усе керується за допомогою цієї функції та допомагає мультилінгвальному розуму зосередитися на відповідній мові у відповідному контексті, як зазначає Флінн. Додаткова перевага – у тому, що мультилінгви можуть працювати в багатозадачному режимі краще, ніж монолінгви.

МУЛЬТИЛІНГВИ ВИКОРИСТОВУЮТЬ СВІЙ МОЗОК БІЛЬШЕ, НІЖ МОНОЛІНГВИ

Як ми побачимо в Розділі 6, мультилінгвальний мозок використовує більше зон, ніж мозок монолінгвів. Чи завжди «більше» обов'язково означає «краще»? Це не відомо, хоч можна стверджувати, що володіння багатьма мовами надає когнітивних переваг, які можуть бути пов'язані з підвищеним використанням мозку. Одна з можливих додаткових переваг – творчість.

МУЛЬТИЛІНГВИ БІЛЬШ ВІНАХІДЛИВІ, НІЖ МОНОЛІНГВИ, У ТРИДЦЯТИ З ТРИДЦЯТИ ТРЬОХ ВИПАДКІВ

Лена Ріккарделлі визначила тридцять три різні типи творчості (розв'язання проблеми, живопис, музична композиція тощо) й виявила, що мультилінгви отримують вищу оцінку в тридцяти з тридцяти трьох тестів. Невідомо, це через використання правої півкулі чи через культурний досвід вивчення мови. Дехто припускає, що це може бути пов'язано з навчанням людей, вихованих на багатьох мовах. Мультилінгви більш творчі, тому що їхній мозок по-іншому сформований, тому що вони більш культурно підкуті – або тому, що тип освіти, яку вони здобули, сприяв широті світогляду або дав їм спеціальну підготовку у творчих навичках? Хоч причини явищ незрозумілі, здається, що люди, які розмовляють декількома мовами, більш креативні майже в усьому: від художньої творчості до вирішення проблем.

МУЛЬТИЛІНГВИ МАЮТЬ ВЗАЄМОЗАМІННІ КОГНІТИВНІ ПЕРЕВАГИ

Як не дивно, люди, які вивчають англійську як другу або третю мову, отримують вищі оцінки з іспитів за фахом з англійської мови, ніж їхні англійськомовні, монолінгвальні однолітки. Кенджі Хакута виявив, що білінгви, випробувані з англійської мови, показали кращі результати, ніж монолінгви, в чотирьох заходах з п'яти: аудіюванні, говорінні, письмі, лексиці та граматиці. Це може бути пов'язано з навчанням граматики англійською мовою, або, можливо, білінгви краще підготовлені до таких іспитів через їхнє шкільне навчання – ми не знаємо напевно. Причина відставання в балах поки що невідома, але факт залишається фактом: мультилінгви мають перевагу перед носіями англійської мови в тестуванні з англійської.

МУЛЬТИЛІНГВИ КРАЩІ В КУЛЬТУРНІЙ ІНТЕГРАЦІЇ

Здатність говорити декількома мовами відкриває двері до культур. Людвіг Йозеф Йоганн Вітгенштайн одного разу сказав: «Якби ми говорили ін-

шою мовою, ми б сприймали дещо інший світ». Здатність розуміти інших через їхню рідну мову є першим кроком до розуміння й урешті до інтеграції культурних перспектив. Ця здатність до культурного сприйняття збільшує можливість подолання відмінності між різними народами. Використовуючи іншу мову, ми здобуваємо інший погляд на світ. Емпатія починається з таких позицій.

МУЛЬТИЛІНГВИ МАЮТЬ ПІДВИЩЕНУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ЕМПАТІЮ

Ми знаємо, що емпатія, або здатність бачити світ іншими очима, збільшується, коли люди відчувають себе ближчими до культури «іншого». Люди відчувають себе ближчими до інших культур, коли вони говорять іншою мовою. Хоч крайній лінгвістичний детермінізм сумнівний, його засновник Бенджамін Уорф відомий висловленням багатьох справедливих у цій царині тверджень, серед яких: «Ми аналізуємо природу через напями, закладені нашою рідною мовою. Мова – не просто звітний пристрій для досвіду, але його визначальні межі». Розуміючи кілька мов, ми можемо зрозуміти декілька таких меж і тим самим виявляти емпатію до носіїв інших мов, які є представниками інших культур. Наслідки тримовності в цьому аспекті здебільшого позитивні. Чому ж тоді більшість людей не намагаються її досягти? Звернімося до елементів, які можуть впливати на успішну тримовність, і проблем, які можуть стояти на шляху її досягнення.

ЩО ВПЛИВАЄ НА УСПІШНУ ТРИМОВНІСТЬ?

СІМ ЕЛЕМЕНТІВ І ДЕСЯТЬ ЧИННИКІВ

Успішна тримовність залежить від декількох елементів, які спираються на десять ключових чинників, що впливають на мультилінгвальність й обговорюються у *вихованні мультилінгвальних дітей*. Після розгляду сотень досліджень я вважаю, що існує сім аспектів білінгвальності, що безпосередньо впливають на тримовність:

1. Знання рідної мови;
2. Лінгвістична обізнаність і метапізнання;
3. Час, витрачений на завдання;
4. Освітній рівень учня;
5. Залучення батьків;
6. Кваліфікація вчителів;
7. Самооцінка учня.

Ці сім елементів не можна плутати з десятима ключовими чинниками, що впливають на успішний мультилінгвізм, хоч кожен з цих чинників *також* важливий під час розгляду різниці між білінгвізмом і тримовністю. Розподіл часу, здібності, мотивація, стратегія, послідовність, можливість і підтримка, відносини між мовами, брати та сестри, стать, прикладне застосування мови – усе важливе для тримовності, але дослідження демонструють, що сім зазначених елементів також мають життєво важливе значення для успіху.

Як і десять головних чинників, ці сім елементів впливають на успішну мультилінгвальність у дітей, і всі вони важливі, але не всі необхідні для тієї самої особи. Наприклад, людина, яка користується високим рівнем подібності між мовою та високим ступенем батьківської підтримки й ентузіазмом, може бути настільки ж успішною, як і хтось, хто не користується жодним з цих чинників, але має високий ступінь самооцінки та кваліфікованих викладачів і проводить роки за навчанням. Головне – визнати, що всі десять чинників і всі сім елементів важливі й що кожна людина буде поєднувати їх по-різному (Див. Таблицю 2).

Таблиця 2 Чинники, що впливають на успіх тримовності

Десять ключових чинників, що впливають на мультилінгвізм (виховання мультилінгвальних дітей)	Сім додаткових елементів
1. Розподіл часу та «вікна» можливостей 2. Здібності	1. Знання рідної мови 2. Лінгвістична обізнаність

- | | |
|--|--------------------------|
| 3. Мотивація | 3. Час на завдання |
| 4. Стратегія | 4. Освітній рівень учня |
| 5. Послідовність | 5. Залучення батьків |
| 6. Можливість і підтримка | 6. Кваліфікація вчителів |
| 7. Відносини між першою та другою мовами (мовні типології) | 7. Самооцінка учня |
| 8. Брати та сестри | |
| 9. Стать | |
| 10. Прикладне застосування | |
-

НАВІЩО НАЗИВАТИ НОВІ ДОКАЗИ *ЕЛЕМЕНТАМИ*, КОЛИ ІНШІ Є *ЧИННИКАМИ*?

Уважні читачі швидко запитують, чому нові докази позначені як «елементи», у той час як перша група була названа «чинниками». Причина цієї категоризації, у першу чергу, полягає в тому, що кілька елементів можуть утворювати чинник. Наприклад, десять ключових чинників включають «можливість і підтримку» для використання мови, які теоретично можуть бути розбиті на елементи «участі батьків» і «кваліфікації викладачів» серед інших, знайдених у тримовних чинниках впливу. У той час як у дослідженнях з тримовності докази не ідентифікують «можливість» або «підтримку» як чинники, є кілька статей, які вказують на важливість залучення батьків і кваліфікації вчителів. Схожи чином елемент «час на завдання» можна розглядати як невелику частку або результат «мотивації». Так само «володіння першою мовою» та «мовну обізнаність» можна розглядати як субелементи чинників «розподілу часу» або «лінгвістичних відносин між мовами». Справа в тому, що не можна не визнати важливість цих елементів та їх впливу на тримовну майстерність, хоч у більшості випадків вони є частинами більших чинників.

На додаток до цих семи елементів два з десяти ключових чинників також широко розглянуті в науковій літературі з тримовності. Два чинники – мовної типології та віку учня або «вікна» можливостей – доповнюють сім елементів, щоб створити конкретний рецепт мультилінгвальності для кожного індивіда. Мовна типологія є надзвичайно важливим чинником.

ЗНАННЯ ПЕРШОЇ МОВИ

Цей елемент пов'язаний з рідною мовою або із знанням рідної мови учнем. Головне питання: чи може дитина розвинути міцні навички другої або третьої мови, якщо він або вона має слабку рідну мову? Туве Скутнабб-Кангас здійснила деякі з ранніх істотних досліджень у цій галузі під час вивчення фінської мови в дітей робітників-мігрантів у 1970-х роках. Скутнабб-Кангас зазначила, що показник відправлення дітей до школи у цих тимчасових робітників був низький, коли ті відвідували, що погано виявляли себе у фінській. Вона підозрювала, що це було пов'язано не з поганою підготовкою у фінських школах, а більшою мірою із загальним зниженням рівня освіти учнів у рідній мові. Такі самі підозри були наявні в Швейцарії, яка зазнає впливу циган під час збору врожаю. Швейцарська влада в кантонах Женева та Во зобов'язує цих дітей-мігрантів відвідувати школу, але ті мають тенденцію демонструвати погані результати, незважаючи на надану додаткову допомогу у французькій. Є підозра, що це відбувається через поганий фундамент дітей у своїй рідній мові, зокрема через відсутність формального навчання грамоті. Тобто, незважаючи на надання персональних репетиторів і додаткову допомогу, діти не в змозі опанувати початковий рівень французької, бо їх навички першої мови настільки слабкі, що вони не мають ніяких точок опори, на яких потрібно створювати нові знання, або в них відсутні головні поняття про мету вивчення мови в цілому.

Спрощена аналогія до цієї концепції в тому, що, коли ми вивчаємо мови, ми зводимо будинок. Фундамент будинку має бути міцним, щоб продовжувати будувати поверхи на ньому; якщо він слабкий, у нас немає нічого істотного, на що можна спиратися, і врешті-решт поверх буквально випадає з-під ніг. Якщо людина належно не володіє своєю першою мовою, ймовірність того, що він або вона будуть здатні успішно вивчити наступні мови є низькою. У нещодавніх дослідженнях у Сполучених Штатах усе більший наголос робиться на залученні ризикових учнів (у тому числі саме тих, із збіднілого середовища рідної мови) до програми раннього втручання. У спеціа-

льному довготривалому дослідженні Кетрін Вітмор і Керіл Кроуелл розглянуто важливість раннього занурення для дітей із збіднілих мовних середовищ у динамічне білінгвальне шкільне оточення. Довгострокові результати були потужним свідченням важливості зміцнення рідної мови для того, щоб допомогти дітям подолати труднощі у вивченні майбутньої іноземної мови. Учні в цій програмі здобули додаткову підтримку рідної мови й інтенсивне білінгвальне виховання в школі. Результатом стали учні, які були набагато краще підготовлені до формального навчання, ніж їхні одномовні колеги, та були схильні вивчати треті мови з таким самим успіхом.

Люди ефективніше вивчають мови, коли практикуються. Що більше мов ви знаєте, то легшим стає вивчення додаткової мови. Дослідження демонструють, що попередній лінгвістичний досвід полегшує нове вивчення додаткових мов. Крістіна Санз із Центру мовної науки університету штату Пенсільванія вважає, що ефективність білінгвів у вивченні третьої мови базується як на внутрішніх, так і на зовнішніх чинниках. Внутрішні змінні пов'язані з обсягом попереднього досвіду другої мови та рівнем досягнутого білінгвізму, віком початку впливу на другу мову та пізнавальною здатністю індивіда, включаючи рівень робочої пам'яті та здібності, а також із залученими стратегіями навчання. Зовнішні змінні, на які можна впливати, включають обсяг уроків граматики перед практикою третьої мови, обсяг зворотнього зв'язку, що отримує учень, й обсяг практики, присвяченої завданню. Крім того, Санз зазначає, що потенціал для досягнення успіхів у третій мові відбивається рівнями досягнення в другій мові, яка, у свою чергу, базується на вільному володінні першою мовою.

Дослідження показують, що існує прямий зв'язок між академічними результатами й часом, витраченим на вивчення рідною мови. Тобто що сильніша рідна або головна мова, то кращих успіхів досягає учень у навчанні. Це означає, що успіх у школі в другій або третій мові залежить від перших років життя, коли батьки є першими вчителями. Крім того, рівень компетентності дитини в рідній мові пов'язаний зі швидкістю та межею, до якої розвивається

друга мова, що, у свою чергу, має наслідки для вивчення третьої мови. Це означає, що не лише якість, але й швидкість, з якою третя мова може бути опанована, пов'язана із знанням рідної мови. Хоч головна увага тут приділяється вивченню третьої мови, важливість володіння рідною мовою відноситься до всіх рівнів мовної досконалості – від простого спілкування однією мовою до складного навчання декількома мовами. Важливість першої мови стосується здатності дитини розвивати мовну обізнаність або базове розуміння мети людського спілкування завдяки словам і лінгвістичній свідомості.

ЛІНГВІСТИЧНА ОБІЗНАНІСТЬ І МЕТАПІЗНАННЯ

Безліч елементів упливають на мультилінгвізм. За словами Джейсон Сіноз і її колег Брітти Хафайзен й Ульріке Джесснер, метапізнання відіграє головну роль у меті індивіда вивчати нові мови. Незважаючи на щойно згадане дослідження Санз з приводу знання рідної мови, дослідження тримовних Сіноз і колег показує, що, хоч знання рідної мови має життєво важливе значення, це не завжди є точкою відліку в розумі тримовної особи. Вони виявили, що «перші мови не обов'язково відіграють привілейовану роль в опануванні наступних мов... Незважаючи на заяви в літературі, перша мова, здається, не має визначальної ролі в розвитку третьої мови». Вони погоджуються, що білінгви значною мірою залежать від їх першої мови на початковому етапі, але вони виявили, що, коли ці білінгви продовжують вивчати третю мову, «і L1 [перша мова], і L2 [друга мова] відіграють певну роль: L1 є гарантованим постачальником під час передачі недоліків, а L2 – під час стратегій впливу однієї мови на іншу». Це означає, що в пошуках правильного шляху, щоб сказати щось, тримовна особа автоматично не звернеться до рідної мови, а потім перекладе, але повноцінно може спиратися на другу мову. Це називається «паразитизм», аналогічний до терміна в біології. Паразит – це те, що живе за рахунок іншого. Коли тримовний вивчає нові слова, вони є словами, «інтегрованими в [наявну] лексичну мережу з [найменш] можливою надмірністю, щоб якомога швидше стати доступними для спілкування». Це означає,

що це природно для мозку – звертатися до доступнішого слова на основі його структури, а не того, чи воно належить до першої або другої мови індивіда. Мішель Параді, один з найвідоміших авторів в галузі двомовної афазії, вивчав мову протягом трьох десятиліть. Він заявив 2006 року, що

[Є] два способи говоріння: керований спосіб (з використанням явного металінгвістичного знання) й автоматичний спосіб (з використанням неявної лінгвістичної компетенції)... Контрольоване використання металінгвістичного знання може бути прискорене, але металінгвістичне знання ніколи не стане лінгвістичною компетенцією... З підвищенням кваліфікації використання металінгвістичного знання – або прискорене, або поступово заміщене використанням неявної лінгвістичної компетенції, отже, передить від опори на один набір нейронних субстратів до опори на інший.

Заява Параді означає, що ми можемо почати свідомо розмірковувати лише про те, як використовувати більшість наших мов, але скоро це набуває автоматизму. Нам стає все комфортніше з нашими декількома мовами (Див. Таблицю 3).

Лінгвістична обізнаність є розумінням основної структури мови. Мерфі говорить, що це охоплює всі аспекти мови: «Обізнаність не обмежується мовною структурою та семантикою, а впливає на фонологічне, прагматичне та соціолінгвістичне знання», означаючи, що залучається кожен аспект усної та письмової комунікації. У той час як дуже маленькі діти вже можуть використовувати мову, більшість з них не розуміє мовної структури, семантики, структури звуків або граматики, яку вони застосовують. Навіть літні люди часто обмежені основами мовного сприйняття без повного розуміння граматики. Однак металінгвістична обізнаність передбачає знання того, як мова складається «по шматочках», використовується практика декодування, щоб зрозуміти нові мовні структури. У тримовному контексті це означає можливість порівнювати розумові схеми щодо різних мов, щоб правильно їх використовувати. Наприклад, у таблиці нижче наведено приклад можливих метакогнітивних процесів англійсько-німецько-іспанського тримовного мовця.

Таблиця 3 Лінгвістична обізнаність

Розумова Схема	Англійська	Німецька	Іспанська
«Усі мови викорис- товують дієслова»	Дієслова зазвичай слідують безпосере- дньо за підметом.	Дієслова, як прави- ло, йдуть за підме- том, але також часто в кінці речення.	Дієслова зазвичай йдуть безпосередньо за підметом.
«Прикметники опи- сують предмети»	Прикметники зазви- чай ставляться перед предметом.	Прикметники зазви- чай ставляться перед предметом.	Прикметники зазви- чай ставляться після предмета.
Приклад:	I drive a red car.	Ich fahre ein rotes Auto.	Yo manejo un auto rojo.

Металінгвістична обізнаність може виникати за допомогою формального навчання в школі, у якій навчають граматичної структури, або вона може з'явитися з досвідом і практикою в мові. Як правило, вільне володіння іноземними мовами створює платформу для металінгвістичної обізнаності. Рівень вільного володіння впливає на успішну тримовність у тому, що розумові схеми розширюються з кожною новою мовою. Тобто те, що ми знаємо про мову взагалі, може бути застосовано до нової мови зокрема. Це було показано роботою Баррі МакЛафліна та Р. Нейшена, у якій вони проілюстрували, як «початківці», що вивчають мову, відрізнялися від «експертів» у їх здатності швидко узагальнювати поняття про мову. Вони показали, що підвищена обізнаність у багатьох мовах полегшила вивчення додаткових мов. Чому? Оскільки загальне розуміння мовного складу (слова, граматики, звуки, жести) застосовується до кожної нової мови, тобто є накопичена база даних, за допомогою якої ми можемо вивчити третю мову. Було з'ясовано, що «учні третьої мови – досить успішні; вони вивчають мову швидше, ніж учні другої мови з тією ж мовною метою; і (2) їхні особливості поведінки – самоспрямовані», усе це, ймовірно, засновано на їхній значнішій лінгвістичній обізнаності. У цілому вивчення третьої мови означає, що людина витрачає більше часу на думки про «мову» як ціле. Час, витрачений на будь-яке завдання, також підвищує досконалість.

ЧАС, ВИТРАЧЕНИЙ НА МОВИ

Що якісніше практикується введення мови, то досвідченішою стає лю-

дина в мові. За інформацією Мовного дослідницького центру університету Калгарі, «обмежений обсяг навчання не призведе до тримовної досвідченості, але будь-який обсяг часу навчання в L3 [третій мові] дозволить цим учням розвивати свої навички з вивчення мови». Проте ми повинні також пам'ятати, що старе прислів'я «практика веде до досконалості» – небездоганне і що більш точним твердженням було б «практика веде до постійності». Тобто, якщо оригінальне навчання є цінним, то практика, напевно, веде до досконалості, але якщо оригінальне навчання є небездоганим, практика лише веде до незадовільної інформаційної прихильності. Ми повинні бути обережними щодо якості вхідної інформації, оскільки «обсяг дії надзвичайно впливає на ймовірність як позитивної, так і негативної мовної передачі» під час вивчення третьої мови. Щойно ми переконалися, що якість задовільна, розподіл часу стає ключем до навчання. Роль лінгвістичних функцій впливу однакова в опануванні й другої, і третьої мови. Якість рідної мови впливає на другу мову, а друга мова разом з рідною впливають на третю мову. Як зазначено в частині про володіння першою мовою, без структурних елементів і міцних основ нові мови буде важко або неможливо опанувати. Якщо основи задовільні, успіх тримовності частково залежить від обсягу часу, який індивід присвячує новій мові. Це, мабуть, найбільша проблема, пов'язана з третьою порівняно з другою мовою. Набагато легше розділити мовний час на впіл, ніж розділяти його на три частини. Подумайте про це. За двадцять чотири години скількома мовами насправді можна якісно займатися? Це особливо актуально в умовах школи.

Якщо ми розрахуємо, що школа забезпечить структуру для третьої мови, ми маємо очікувати, що структура навчального плану надасть достатньо часу для того, щоб це сталося. Я бачила низку шкіл, які обіцяють мультилінгвальну освіту, але, перевібивши їх навчальну програму, виявила, що час на іноземну мову обмежений до кількох хвилин щоранку або до часу музики, жоден з яких не є достатнім для досягнення рівня досвідченого мовця. Аналогічно в сімейному колі батьки повинні пам'ятати про свою роль у просу-

ванні можливого досвіду найякіснішої рідної або базової мови. Йдеться й про білінгвальні родини, у яких діти виховуються на двох мовах від народження, й обидві домашні мови розглядаються як «рідні», у той час як третя мова залишається для школи. Для кожної мови має відводити свій достатній час, ретельно розмежований. Словниковий запас в одній мові, як правило, має позитивний вплив на розвиток лексики в другій і третій мовах, але навички грамотності не ґрунтуються на цьому співвідношенні. Для того, щоб бути хорошим читачем мовою, учень повинен присвячувати цьому багато часу та практики; немає автоматичного переносу здібностей читання та письма з однієї мови на іншу. Мультилінгв може бути обмеженим до усних навичок, але часто тримовні цілі також припускають навички грамотності. Це приводить нас до важливого елементу рівня освіти учня.

ОСВІТНІЙ РІВЕНЬ УЧНЯ

Як ми зазначили в частині про знання першої мови, знання учня своєї рідної або базової мови безпосередньо впливають на якість наступних мов. На досконалість також впливає рівень підготовки в кожній з мов. Два аспекти щодо успіху освіти та мови, пов'язані з тримовними, повинні бути висунуті на перший план: перша пов'язана з інтелектом, а друга пов'язана з кількістю років у школі.

По-перше, в цілому, хоч це є дискусійним, багато хто вважає, що навчання пов'язане не із загальним інтелектом, а зі здатністю до запам'ятовування. Цікаво, що можна мати пам'ять без навчання, але неможливо навчатися без пам'яті. Це означає, що не обов'язково бути виключно розумним, щоб вивчити іноземну мову, але розумні люди, як правило, підхоплюють мови легше головним чином тому, що вони мають велику практику в майстерності запам'ятовування, оскільки воно потрібне для успіху формального навчання. Я можу згадати багатьох дуже розумних друзів, які не розмовляють іноземними мовами, і багато людей середнього інтелекту, які розмовляють. Крім того, я знаю багатьох тримовних розумово неповноцінних

і хворих на синдром Дауна. Проте всі мої розумні друзі, які коли-небудь робили спробу вивчити мову, *могли* це зробити. Розумні люди, як правило, мають високо розвинені мовні навички. Дослідження показують, що ці навички першої мови будуть сприяти опануванню другої та третьої мови. Високо розвинені навички, такі як читання та письмо, зазвичай набуваються в умовах школи. Що вищий рівень освіти людини, то більше ця людина обізнана із загальними принципами навчання, що можуть бути застосовані до іноземних мов, а також до інших предметів.

По-друге, що більше часу витрачається на мову, то досвідченішою стає людина в цій мові, що робить логічним припущення: вільне володіння покращується з навчанням мовою. Робота Кольєр і Томаса в цій галузі є надзвичайно важливою, адже вона вказує на потребу вивчення нової мови протягом від п'яти до шести років перед тим, як може бути досягнуте вільне володіння рідною мовою, як ми побачили в четвертому розділі. Це означає, що, хоч більш освічені люди є кращими кандидатами на успіх у вивченні іноземної мови, ті, хто беруться за іноземні мови, також імовірно залишаться в школі й стануть більш освіченими. Що раніше людина починає, то більше років загалом витрачає на вивчення цільових мов. І загальний інтелект, і загальний час на цільову мову (що відображується в рівні освіти) відіграють важливу роль для успіху тримовного мовця. Ще один елемент, який впливає на успіх тримовного, пов'язаний з першими вчителями дітей – їхніми батьками.

ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ

Як і всі типи навчання, позитивне домашнє оточення відіграє велику роль в успішній тримовності. Найголовніше, що можуть зробити батьки для своїх дітей, коли вони вирішують розпочати мультилінгвальну подорож, це узгодити сімейну мовну стратегію (хто говорить, що, кому й коли), а потім послідовно дотримуватися її. Добре продумана стратегія буде включати в себе оцінку часу, який можна присвятити кожній мові. Наприклад, якщо один з

батьків працює більше за іншого та витрачає менше часу на дитину, чи була розроблена стратегія, за якою ця мова може «компенсувати» час, коли один з батьків присутній? Гарною стратегією буде також барті до уваги «гравців» поза домівкою. Наприклад, як впливає на дитину мова спільноти в панівній культурі поза домом? Якщо мова спільноти збігається з однією з мов батьків, то, можливо, менше часу може бути відведено на її вдосконалення в домашніх умовах. Вдалою стратегією буде також враховувати вчителів та інших вихователів у житті дитини. Школа повинна поділяти ті самі мовні цілі, які ставить родина. Наприклад, родина Катріни переїхала з Німеччини до Перу за трирічним робочим контрактом. Її троє дітей приєдналися до Німецької Школи. Усі, крім кількох курсів, були рідною німецькою мовою дітей, але три іспанські курси викликали в дітей набагато більше проблем, ніж сім'я могла б передбачити. На відміну від шкіл в Німеччині, школа в Перу не запропонувала жодних додаткових занять іспанською мовою, щоб підтримати дітей Катріни. Ця невідповідність очікувань викликала значні проблеми, і за перший рік спричинила величезну фінансову й емоційну «метушню» в сім'ї. Отже, важливо звертати увагу на важливість усіх «гравців» у житті учня. Але зосередимося на родині. Якщо перша та друга мови є частиною домашнього оточення, то, коли дитина виховується білінгвальною від народження, третя мова приходить від спільноти, – це означає, що рідна мова або мови є мовами меншості. Дебора Руусканен з Університету Вааса, Фінляндія, пише:

Батьки, які хочуть, щоб їхні діти вивчали свою рідну мову, повинні розуміти, що доведеться попрацювати поза межами простого спілкування своєю рідною мовою... Це означає такі речі, як читання вголос ..., спів і навчання дітей пісень і дитячих ритмів, демонстрація відеофільмів ..., і залучення інших дорослих і дітей до розмов з дитиною ... відвідування дитиною країни, де розмовляють цією мовою.

Інші дослідники запропонували батькам чесно переглянути власні мотивування для бажання підтримувати свою рідну мову, адже вони можуть вплинути на успіх дітей. Багато батьків мотивовані на збереження їхньої рідної мови у своїх дітей «у більш загальній спробі зберегти традиційну культу-

ру», якої може бути недостатньо для мотивації дитини. Для найбільшого тримовного успіху батьки та діти повинні поділяти спільні мовні цілі.

Характеристики вправного батьківського залучення різноманітні. Кетрін Сноу з Гарварду та її колеги пропонують дуже слушні поради у своїй книзі *«Нездійснені очікування: впливи дому та школи на грамотність»* – способи для батьків для підтримання зусиль своїх дітей у грамотності. Наприклад, вияв інтересу до роботи дитини, включаючи контроль домашньої роботи, є дуже корисним. Вони також рекомендують створювати зв'язки зі школою для підтримки академічної успішності дитини, а не просто чекати виклику з приводу дисциплінарних проблем. Високий рівень залучення батьків безпосередньо зумовлює успіх у третій мові. Школи можуть допомогти із шляхом визначення чітких батьківських ролей. Деякі школи, в яких я працювала, використовують батьківські домовленості на початку навчального року, щоб визначити параметри співпраці. Наприклад, одна школа в Мілані, Італія, зрозуміла важливість сильного підґрунтя рідної мови для того, щоб стати успішним білінгвом, і попросила батьків підписати угоду, в якій вони обіцяли, що не допомагатимуть своїм дітям з англійської мови. Натомість батьків попросили читати із своїми дітьми італійською щоденно. Батьківська підтримка в забезпеченні вільного володіння та грамотності в рідній мові є ключем до мультилінгвального академічного успіху. Чіткі очікування стають ще більш важливими, коли дитина переходить від білінгвізму до тримовності, особливо з огляду на те, як, на думку дитини, батьки ставляться до мов.

Ще одна царина, у якій батьки можуть допомогти, пов'язана з переконаннями та цінностями. Батьківське використання мов, ставлення до них удома та в школі безпосередньо впливають на якість навчання дитини. Якщо батьки дитини мають низький рівень поваги до мови школи своєї дитини, то дитині буде важко розвивати її самостійно. Зневажливі коментарі щодо мов, жарти про акценти та коментарі з приводу їх передбачуваної складності можуть знизити мотивацію дітей вивчати шкільну або регіональну мову. Також якщо батьки розмовляють двома різними мовами, але вважають за краще ви-

користувати між собою третю, це може стати сигналом, що мова когось з батьків менш важлива. Так само, якщо батьки ніколи не роблять спробу вивчити шкільну або регіональну мову, але наполягають, щоб її вчили діти, це надсилає змішані сигнали. Учителі часто можуть допомогти подолати ці негативні емоції, скеровуючи сім'ї на чіткі шляхи. Далі ми розглянемо важливість педагога та його кваліфікації, коли йдеться про заохочення тримовності.

КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

У своєму дослідженні про опанування третьої мови Сіноз і Ліндсей наголошують на важливості ролі вчителя в цьому процесі. Вони з'ясували, що викладачі, які мають більше післядипломної професійної підготовки та спеціалізовану підготовку для роботи з дітьми мовних меншин, є більш успішними. Тим часом (і це не може стати несподіванкою) конкретизація поняття «спеціалізована підготовка» часто відсутня. Сіноз і Ліндсей виявили, що викладачі з кращим знанням домашньої мови (мов) учня є більш успішними, ніж монолінгвальні вчителі. Чому? Тому що знання інших мовних структур допомагає вчителям зрозуміти помилки учня краще. Наприклад, якщо я, вчитель, знаю, що носії в'єтнамської мови використовують більше класифікаторів, ніж артиклів, я можу краще ставитися до зусиль моїх учнів, які здається, не в змозі осмислити «the», «a» та «an». Беручи це до уваги, я можу розробити коригувальні заходи, щоб допомогти їм. Або, якщо я викладаю іспанську й знаю, що носії моєї рідної англійської рідко використовують зворотні дієслова, я можу вжити заходів, щоб зміцнити їх знання в цій галузі. Розуміння структури інших мов є одним з багатьох способів вимірювання кваліфікації вчителів. Є кілька ідей, які включають у себе досвідченість у відповідних методах навчання та навчальної діяльності, спрямованої на учнів. Крім того, успішні вчителі розуміють різні стилі навчання («немає двох однакових мозків»). Вони також виявляють повагу до інших культур. Якщо вчителі володіють різними методами навчання, з розумінням ставляться до різних стилів

навчання, а також виявляють повагу до інших культур, ефективність викладання буде вищою.

Ключовим поняттям в ефективному навчанні, особливо це стосується мов, є те, що людина, яка виконує роботу, – це людина, яка здійснює навчання. Висококваліфіковані вчителі знають, що, якщо вони хочуть, щоб учень навчився правильно говорити (або читати, або писати), вони повинні дозволити учням практикувати ці навички. Припускається, що батьки, успішні в залученні своїх дітей до вивчення кількох мов, – просто успішні батьки. Так само викладачі, які успішно допомагають своїм учням вивчити кілька мов, – просто гарні викладачі. В обох випадках дитина є центром дискусії.

У доповіді Каналес і Руїс-Ескаланте йдеться про кращі складові для успішного мультилінгвізму, про те, що, по суті, потрібно: учитель, який розуміє, цінує та поважає культурне походження дитини; знання фонічних та граматичних відмінностей між рідною мовою дитини та її другою мовою, що викладається, для того, щоб учитель міг допомогти дитині з її мовними потребами; обізнаність про різні підходи до читання для того, щоб мати можливість обирати та використовувати ті, що найкращим чином задовольняють особливі потреби білінгвальної дитини.

Звернімося тепер до останнього елементу успішної тримовності – самооцінки.

САМООЦІНКА УЧНЯ

Чи призведе успіх з мовами до підвищення самооцінки – або ж підвищена самооцінка призведе до успіху з мовами? Мабуть, правильним є те й інше. Люди з високим рівнем самооцінки мають особистісні характеристики, що дозволяють їм досягти успіху попри неабиякі труднощі. У той же час люди, які користуються успіхом і знають смак досягнення, можуть використовувати їх як будівельні блоки для розвинення більш високої самооцінки. Мел Левін, автор *«Розуму в конкретний момент часу»*, вважає, що вчителі відповідальні перед своїми учнями та своєю професією, мають допомогти кожній

дитині досягати певного успіху кожного дня. Чому? Успіх породжує успіх. Самооцінка підвищується за рахунок опанування нових мов, тому що це знаменує досягнення.

Підвищена самооцінка може бути властива всім тим, хто успішно вивчає мови, але більш імовірно, що вона розвивається внаслідок гарного виховання і/або шкільних програм, які визнають важливість самооцінки в процесі навчання. Наприклад, в Об'єднаному Королівстві деяких викладачів оцінюють на базі їх знань, включаючи «роль самооцінки в розвитку спілкування й самовираження, методи забезпечення підвищення самооцінки учнів через підтримку [вчителів]». Ці види критеріїв показують, що якісні програми прагнуть до підвищення самооцінки в учнів. Хоч це не є універсальним методом на сьогоднішні, здається, що в найбільш якісних мультилінгвальних програмах усвідомлено важливість самооцінки.

Отже, міцні знання мови виникають унаслідок високої самооцінки або ж мультилінгви мають високу самооцінку, тому що в них багато мов? Якщо знання мови виникають через високу самооцінку, то ми можемо скористатися потенціалом, який надає висока самооцінка, – культивувати психологічний комфорт дітей у нашому житті. Якщо відповідь така, що після вивчення мови самооцінка підвищується, це означає, що ми можемо сприяти формуванню самооцінки через навчання мови. Було висловлено припущення, що діти народжуються з природньою допитливістю та впевненістю в собі, що, на жаль, може бути знищено нереалістичними батьківськими очікуваннями або уїдлими зауваженнями вчителів. Щоб зрозуміти, як це відбувається, ми тепер переходимо до стадій розвитку дітей і вплив віку на успішність тримовності.

ВІК, КОЛИ ВИВЧАЄТЬСЯ МОВА

Загальне правило з іноземними мовами – що раніше, то краще. Як ми зазначали в третьому розділі, це правильно, в першу чергу, з двох причин: психологічної та хронологічної. З психології ми знаємо, що в маленьких дітей незначне его, що вони бачать мову як гру, а не іспит, який буде складено.

Пригадую навчання невеликої групи дітей пісні японською: було виявлено, що діти віком до п'яти років радісно приєднувалися до співу, у той час як доросліші учні обережно спостерігали здалеку. Маленькі діти з їхнім маленьким его більше експериментують з мовою, ніж доросліші діти з великим его. Однак не лише самосвідомість спонукає дітей молодшого віку – зріліший розум потребує більше часу для обміркування.

Під час порівняння дітей другого, шостого й дев'ятого класів було виявлено, що доросліші діти використовували більше мовної передачі, демонструючи більше металінгвістичного усвідомлення. Це також дозволяє стверджувати: що старша дитина, то більша ймовірність, що він або вона буде спиратися на першу та другу мову, щоб вивчити третю. Сьогодні це не обов'язково «погано», тому що відображає розуміння того, як працюють мови, та винахідливість у пошуку відсутньої інформації для спілкування найбільш ефективним способом. Це означає, що кожна з трьох мовних систем дозріває, учень стає все більш обізнаним щодо різних мов, що вивчаються, та знає, як переносити інформацію з однієї системи до іншої, коли виникне потреба. У реальному житті це означає, що, коли чотирнадцятирічна Жюлі, яка виросла білінгвальною (її мати – німкеня, але працювала в Сан-Сальвадорі й Еквадорі, де поширена іспанська), стикається з вивченням англійської в німецькій школі в якості третьої мови, вона буде більшою мірою спиратися на її рідні – німецьку та іспанську, щоб вивчити англійську, ніж її десятирічний молодший брат. Цей факт також по-іншому розкриває твердження «що молодше, то краще», адже що молодша дитина, то менш імовірно, що вона буде спиратися на першу мову під час вивчення третьої. У молодших дітей мови дозрівають незалежно одна від одної – це може бути позитивним моментом, – але вони спираються одна на одну в доросліших учнів.

Вік також має важливе значення з причин, обговорюваних у *«Вихованні мультилінгвальних дітей»*, які пов'язані з межами можливостей. Є три головні «вікна» та «вікно з половиною», що застосовуються до всіх випадків мультилінгвізму, у тому числі тримовності, як показано в таблиці нижче.

Таблиця 4 «Вікна» можливостей

Перше «вікно2: від народження до 9 місяців

(«Вікно з половиною»: від 9 місяців до 2 років для учня високої здібності)

Друге «вікно»: від 4 до 8 років

Третє «вікно»: від дорослого віку й далі

Головні етапи вивчення мови

2-3 роки: нормальна стадія змішування

3-4 роки: маркування мов

5 років і більше: усвідомлення концепції перекладу

4-10 років: синтаксичний консерватизм

Джерело: Чарльз Л. Гленн, «Двостороння Білінгвальна Освіта», *Освітній Збірник*, 2003; 68 (5):45.

Більшість батьків, які виховують мультилінгвальних дітей, можуть підтвердити відомості, пов'язані з ключовими етапами мови в розвитку дитини, які задокументував Стівен Пінкер в Массачусетському Технологічному Інституті. Діти, виховані на більше ніж одній мові, переживають нормальну стадію змішування (від двох до трьох років), коли вони використовують слова та граматику від усіх їхніх мов змінно й без уривчастості. Це відбувається в тримовних таким же чином, як у білінгвів, і супроводжується поділом мовних систем і можливим періодом маркування (від трьох до чотирьох років), коли дитина дійсно може назвати свої мови. Цей етап, як правило, починається з «мама каже це так» і завершується здатністю дитини позначити свої мови назвою («мій учитель говорить французькою»). На цьому етапі діти набувають «синтаксичного консерватизму» й узагалі дотримуються єдиної граматичної структури, одночасно зміцнюючи лінгвістичне усвідомлення своїх мов. Наприклад, мій син Матео почав використовувати англійську граматику в усіх його мовах (англійська, іспанська й німецька), коли йому було шість років. Це вщухло на деякий час, але раптом повернулося, коли йому було дев'ять років. Ми допомагали йому усвідомлювати, коли він робив це, і він повільно зламав свою звичку. Хоч деякі оцінки свідчать, що це не може тривати до десяти років, я підозрюю, що це швидше процес, через який діти по-

винні пройти, ніж фіксований вік. Інакше кажучи, деякі діти, ймовірно, мають так багато практики з їхніх мов, що можуть припинити чіплятися за одну граматичну структуру, коли їм шість, у той час як інші потребують ще декілька років, щоб пристосуватися до правильного переходу між мовами. Однією з ознак цього є те, що приблизно у віці п'яти років діти стають обізнаними в «концепції перекладу» і починають робити те, що роблять дорослі: думати про те, яку мову їм потрібно використовувати, а потім перекладають. Пінкер нагадує нам, що це загальні принципи, і в різних дітей особливості засвоєння мов у різні періоди можуть відрізнятися. Наприклад, моя дочка Наталі дуже добре вміла розділяти її перші три мови приблизно у віці шести років. Їй пощастило мати велику кількість стимуляції в усіх трьох мовах, і вона говорила безупинно, коли була дитиною, практикуючи вільне володіння мовами. Ця практика, можливо, прискорила процес «синтаксичного консерватизму». Я підозрюю, що загальна кількість часу, витраченого на практику управління доступом до різних мов, може прискорити проходження через цей рубіж.

Як видно з огляду семи елементів, які впливають на тримовність, існує багато речей, які і батьки, й учителі можуть зробити, щоб допомогти дітям у процесі засвоєння мов. Для того, щоб зробити це питання більш зрозумілим, подивімося на інший аспект, який перешкоджає розвитку тримовних навичок.

ЩО ПЕРЕШКОДЖАЄ ОПАНУВАННЮ ТРИМОВНИХ НАВИЧОК

Я ненавиджу зупинятися на негативному, але мені здається, що важливо поділитися деякими чинниками, що перешкоджають набуттю тримовних навичок. Ось п'ять з них, які документуються найчастіше:

1. *Перешкода від батьків, учителів, одноліток.* У той час як мультилінгви можуть робити більше початкових помилок, ніж їхні одномовні колеги, вони все ж швидко прогресують і врешті-решт перевершують однолітків-монолінгвів. Початкова стадія помилок може спонукати деяких батьків або вчителів до перешкоджання продовженню мульти-

лінгвального розвитку. Крім того, якщо говорити дітям, що це занадто складно для них, вони можуть зневіритися в собі.

2. *Штучний, а не справжній досвід роботи з мовою.* Успішне навчання походить від аутентичного спілкування. Використання мови в реальних життєвих ситуаціях сприяє тримовності.
3. *Недостатній час на завдання.* Мовна досвідченість збільшується з плином часу. Багато батьків і вчителів відмовляються від ідеї навчання своїх дітей мови від п'яти до семи років (див. Розділ 3). Крім того, є лише двадцять чотири години на день, незалежно від того, ви маєте одну, дві, три або більше мов. Вільне володіння мовою приходить з практикою, а практика займає багато часу.
4. *Сприйняття статусу третьої мови.* Мови, які мають більш високий статус або соціальну оцінку, засвоюються швидше, ніж мови нижчого статусу, які мають менший попит у суспільстві. Коли мова спадщини не є пріоритетом, мови етнічної меншини можуть бути втрачені, коли вивчається нова мова більш високого статусу. Це не рідкість, що тримовні часто нехтують їхньою рідною мовою на користь міжнародної.
5. *Перенесення негативного міжнаціонального спілкування.* Людина, що володіє більше ніж однією мовою, може відчувати втручання однієї мови під час говоріння іншою, а можливість виникнення цього пропорційна до кількості мов, якими говорить людина: що більше мов, то більша ймовірність плутанини, якщо дитина маленька та/або якщо навчання не проводилося з послідовною стратегією.
6. *Якість володіння рідною мовою або вільне володіння базовою мовою впливає на якість володіння наступними мовами.* Як ми вже пояснювали в попередніх розділах, якщо в дитини слабкий мовний фундамент, це унеможливило вивчення нової мови вільно.

Я б хотіла завершити цей розділ інтригуючим запитанням, поставленим мені в Нідерландах, у Роттердамі, в експериментальній школі 2005 року. У цій школі була наявна велика кількість учнів з етнічних меншин через особливо високий рівень імміграції до країни. Понад 66 % населення приєдналося в останні роки до спільноти – мігранти з Туреччини та низки північноафриканських країн. Багато дітей не здобули належного шкільного навчання поза межами Голландії та погано володіли рідною мовою. Питання від адміністрації школи було таке: «Чи може англійська як третя мова служити соціальним еквайзером без негативних метакогнітивних наслідків для дитини?» Цей запит був породжений реальністю: діти, вступаючи до школи, знали рідну мову, в якій вони були, як правило, досвідчені лише усно (без навичок чи-

тання або письма). Вони приєдналися до голландської освітньої системи й змушені опанувати нову для себе мову. Як правило, вони також починають вивчати англійську мову з раннього віку або навіть дитячого садка. Це, на перший погляд, звучить як рецепт від катастрофи, але насправді виявилось, що англійська мова почала відігравати несподівану роль соціального вирівнювання в школах. У той час як нові діти-іммігранти знали, що вони завжди будуть знаходитися в невідгідному становищі у вивченні голландської мови порівняно із своїми однолітками-носіями рідної мови, вони побачили, що могли б прискорити вивчення англійської і випередити в ній своїх однолітків. Це допомогло багатьом учням академічно, а також інтегрувало їх через спільну третю мову. Провівши час у школі та розглянувши їхню дивну програму, я зрозуміла, що запитання було породжено дилемою рідної мови: діти починали школу з поганими навичками в рідних мовах, але голландський навчальний план з його вимогами не дозволив їм втратити англійську мову на користь берберської або турецької. Що може бути зроблено? Школа наполегливо просила членів спільноти працювати з дітьми й збирала багато батьківських зборів, на яких було пояснено, що школа чекає від батьків допомоги своїм дітям у говорінні рідною мовою, але просить не допомагати з домашнім завданням з голландської або англійської. Було виявлено, що, залучивши батьків таким чином, учителі також показали, як вони цінують не лише рідні мови учнів, а й їхні культури. Батьків заохочували розділяти свята, звичаї та продукти для того, щоб виокремити свою мову. Це була спроба підвищення статусу мігрантських мов у суспільстві. Учителі також уникли розчарування батьків, що могло виникнути під час «допомоги» своїм дітям з мовами, якими батьки не володіли вільно. Були розпочаті позашкільні програми, щоб допомогти батькам краще вивчити голландську, але їх завжди заохочували зберігати свої домашні мови. Тим самим діти почали зміцнювати навички своєї першої мови, полегшуючи навчання голландської та англійської. Насправді вчителі цієї школи відповіли на власне питання: англійська може бути використана як соціальний еквалайзер без негативних метакогнітивних наслідків,

якщо рідній мові було надано рівний статус, а батьків було залучено до поліпшення вільного володіння рідною мовою, щоб надати дітям підґрунтя для будування нової мови.

РЕЗЮМЕ

У цьому розділі ми почали розглядати п'ять головних способів, завдяки яким люди стають тримовними, розглянули мультилінгвальні країни, побачили визначення ООН щодо мультилінгвізму та розглянули переваги білінгвізму, що приводять до тримовності. Потім ми розглянули десять ключових чинників (розподіл часу, здібності, мотивація, стратегія, послідовність, можливість, типологія, стать, брати та сестри, прикладне застосування), а також сім елементів (знання першої мови, мовне усвідомлення, час, витрачений на мову, освітній рівень учня, залучення батьків, кваліфікації вчителів і самооцінка учня) і як вони впливають на успішну тримовність. Ми закінчили розглядом чинників, які перешкоджають опануванню тримовних навичок, включаючи зневіру батьків, учителів або однолітків; штучні ситуації застосування мовного досвіду; недостатній час на завдання; сприйняття статусу третьої мови; перенесення негативного міжнаціонального спілкування. Ми запропонували особливу точку зору на важливість рідної мови або вільного володіння базовою мовою.

Як свідчить цей розділ, оволодіння мовою є чудовим, однак, складним процесом, і мультилінгвальність пов'язана із складними завданнями, кожне з яких, однак, може бути досягнуте. Деякі з цих складних завдань – соціальні, ті, що стосуються статусу мови, а інші – психологічні, пов'язані із самооцінкою та мотивацією, і неврологічні, що пов'язані із структурою мозку та складностями вивчення більше ніж однієї мови в різні моменти життя.

Бібліографічні посилання

1. Canales, J. A., and J. A. Ruiz-Escalante. "A Pedagogical Framework for Bilingual Education Teacher Preparation Programs." Proceedings of the Third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Middle and High School Issues. Washington, D.C.: United States Department of Education Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs, 1992. Retrieved from <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/third/canales.htm> on September 14, 2007.
2. Cenoz, J. "Learning a Third Language: Basque, Spanish and English." In A. Roca and B. J. Jensen, eds., *Spanish in Contact: Issues in Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla, 1996.
3. Lindsey, K., F. Manis, and C. Bailey. "Prediction of First-Grade Reading in Spanish-Speaking English-Language Learners." *Journal of Educational Psychology* 95 (2003): 482–494.
4. Mac Whinney, B. "The Emergence of a Second Language." Presented at the Center for the Brain Basis of Cognition, The Neurocognition of Second Language Workshop, Georgetown University, 2006. Retrieved on May 27, 2007 from <http://cbbc.georgetown.edu/workshops/2006L2.htm>
5. National Center for Educational Statistics. *Status and Trends in the Education of Hispanics*. Washington, D.C.: Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education, 2003.
6. National Educators Association. "Editor's Note." NEA TODAY Newsletter (January 2006).

СОСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПЛАНА ДЛЯ ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Мириам Мет

Предметно-интегрированное обучение языку является методом изучения второго языка, который включает преподавание на нем неязыковых дисциплин. В большинстве случаев контекст определяется как материал, находящийся вне рамок традиционного курса по языку. Таким образом, многие языковые курсы и программы, основанные на предметно-интегрированном методе, используют второй язык для изучения специальных курсов (естественные, гуманитарные, социальные науки), смещая акцент с языка как предмета преподавания на язык как средство обучения.

В этой главе рассматривается ряд подходов по интеграции изучения языка и специальной дисциплины. Составление учебного плана для предметно-интегрированного изучения второго языка зависит от ряда принципиальных решений по вопросам, влияющим на характер и степень усвоения как собственно языка, так и неязыковой дисциплины. В следующем разделе в порядке перечисления обсуждаются эти вопросы:

1. обоснование интеграции содержания неязыковой дисциплины и языка;
2. модели интеграции языка и неязыковой дисциплины;
3. соотношение языка и содержания в предметно-интегрированном методе;
4. содержание и достижение культурно-ориентированных целей;
5. роль предметной направленности языка изучения;
6. подготовка учителя и планирование.

ОБОСНОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ЯЗЫКА И СОДЕРЖАНИЯ НЕЯЗЫКОВОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Курсы и программы предметно-интегрированного изучения языка являются реализацией одного из коммуникативных подходов к изучению второго языка как иностранного, делающего акцент на использовании языка для

интерпретации, выяснения смысла высказывания и его передачи (Savignon, 1991). Потребность в эффективном общении (устном или письменном) субъектов обучения привела к радикальному пересмотру теории и практики процесса обучения. В настоящее время на первый план выходят коммуникативные методы обучения, характеризующиеся обменом смыслами, которые отражают реальные потребности учащихся в различных ситуациях. На ранних этапах освоения языка преобладают ситуации личностного характера (например, обмен информацией о личных потребностях, желаниях, предпочтениях). На следующих этапах общение может касаться окружающего мира и сферы идей. Таким образом, использование языка для предметно-интегрированного обучения хорошо соотнобразуется с целями коммуникативного метода.

Обучение языку посредством ориентации на неязыковой предмет доказало свою эффективность. Тестирование студентов, обучающихся по программе языкового погружения, когда изучение предмета происходит посредством изучаемого языка, показало превосходящий ожидания уровень владения языком и знаниями специальной дисциплины (Genesee, 1987; Hoffmann, глава 7; Cepoz, глава 8). Предметно-интегрированное изучение языка дает возможность студентам использовать язык так, как он функционирует в реальной жизни, а именно для передачи реальных смыслов и выполнения реальных задач. Кроме того, такой подход экономит время: объединение процессов изучения языка и предметной дисциплины существенно сокращает время, отводимое на изучение собственно языка. Этот момент может играть важную роль в учебных заведениях, ставящих целью изучение нескольких иностранных языков. Время является важным фактором в мультилингвальных программах, где оно должно использоваться наиболее эффективно.

КОНСТРУКТИВИСТСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО- ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА

В последние годы конструктивистская теория помогла сформировать учебные программы по многим дисциплинам, в том числе предметно-интегрированные программы изучения языка. Основным принципом последних является накопление лингвистического опыта при изложении предметных дисциплин (контекста). Таким образом, языковое знание коренится в контексте, а детали знания приобретают смысл, когда рассматриваются в рамках «целого». В отличие от более традиционных моделей обучения, при которых преподаватель выдает порции информации, а студент должен объединить их в целое, холистический подход позволяет студенту с самого начала видеть соотношение частей и целого. Холистический подход основан на предположении, что информация в мозге хранится в нейронных сетях (Caine & Caine, 1991). Чем больше связей у отдельного нейрона или участка сети, несущего порцию информации, тем глубже и прочнее обучение.

Важность контекста для обучения находит отражение в создании реальных ситуаций, постановке задач и выборе действий. Конструктивистское обучение, под которым мы подразумеваем обучение, отличное от традиционного, возникло из стремления сблизить образовательные цели с потребностями реальной жизни. Поэтому конструктивистские способы обучения используют реальные или моделирующие реальные задачи и проблемы, которые студенты должны решать. В повседневной жизни явным и неявным образом используются научные знания обширного круга дисциплин, поэтому более чем когда-либо необходим междисциплинарный и тематический подход к организации учебного процесса, обеспечивающий взаимодействие и взаимовлияние учебных дисциплин. При таком подходе результаты обучения и деятельность, к ним приводящая, встроены в предметное преподавание. С точки зрения конструктивистской теории, это интенсифицирует процесс обучения, так как студенты могут видеть связь между изучаемыми концепциями

и фактами, их соотношение и пути объединения в целое. С помощью тематической, предметно-ориентированной, нацеленной на решение конкретных задач учебной программы студенты могут видеть, как содержание изучаемых дисциплин соотносится между собой. Необходимо стремиться к тому, чтобы содержательная часть обучения, интегрированная с нуждами лингвистической подготовки, была представлена на протяжении всего учебного дня.

КОНСТРУКТИВИСТСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Многие современные подходы к изучению и преподаванию языка, в частности предметно-интегрированное обучение, согласуются с конструктивистским подходом в образовании, описанном выше. Учитывая важность контекста, смысла и связей между видами изучаемой информации, конструктивистский (и коммуникативный) подход к разработке учебного плана по языку предполагает, что лексические единицы и грамматика должны преподаваться кластерами, связанными с данными темами и контекстами, в отличие от практики, когда студентам даются списки слов и изолированные правила грамматики, оторванные от того, как они используются в реальных коммуникативных ситуациях.

Обычно студенты успешнее усваивают язык, когда решаемые задачи требуют внимания к содержанию. Как уже отмечалось ранее, главная предпосылка коммуникативного метода обучения языку заключается в том, что язык (в устной и письменной формах) используется в аутентичных условиях общения. Это означает, что лишенная контекста зубрежка, в которой упор делается на форму, а не на содержание, гораздо менее полезна, чем решение прагматичных задач, требующих серьезного внимания к содержанию высказывания. Разумеется, в школе изучение содержания предмета на втором языке преследует реальные цели и имеет дело с реальными смыслами.

В предметно-интегрированном обучении смысл всегда находится в центре внимания. Для усвоения и применения информации студентам необ-

ходимо общение с преподавателем и друг с другом, работа с текстом и другая учебная деятельность. Это требует применения всех знаний, навыков и стратегий студентов и укрепляет связи между изучаемыми аспектами языка и уже имеющимися знаниями. Как мы уже упоминали, исследования показывают, что укрепление междисциплинарных связей способствует усвоению и закреплению знаний. Например, описание видов жилья, подходящих для различных климатических условий, является гораздо более сложной задачей, чем просто описание сегодняшней погоды или чьего-то вымышленного дома. Взаимодействие содержательного, познавательного и смыслового аспектов в рамках языковой практики является, возможно, одним из важнейших аргументов в пользу предметно-интегрированного обучения языку.

РАЗРАБОТКА ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ

Учитывая возможности предметно-интегрированного подхода для развития языкового обучения, не удивительно то внимание, которое разработчики учебных планов уделяют интеграции языка и предметного содержания. Решение об интеграции содержательной и языковой части и о методах выполнения этого принимаются разработчиками на основании образовательной программы, определяющей, что и как студенты будут изучать. Решение о содержательной части и методах подачи материала требует тщательного обдумывания методических приемов, обеспечивающих выполнение языковых задач и целей.

В условиях многоязычия разработка планов осложняется. Часто студентам необходимо изучить на высоком уровне несколько новых языков для их использования в различных контекстах на занятиях и вне школы. Например, во многих странах преподавание части предметов или всех предметов ведется на национальном языке, отличающемся от родного языка студента. Многие студенты предполагают использовать язык преподавания в их дальнейшей академической карьере. Для них внешняя аттестация, а затем полу-

чение доступа к высшему образованию или работе будет зависеть от сложного сочетания навыков родного и второго языков. Многие из этих студентов (и их семьи) могут длительное время проживать в данной стране, оставаясь при этом представителями национальных/этнических меньшинств. Для других знание языка преподавания является залогом эффективного участия в общественной жизни их сообщества. Для межнационального общения от студентов могут ожидать знание третьего языка, например, английского. В такой ситуации принятие решений об интеграции языка и контента неязыковых дисциплин должны отражать состояние языковой политики вне школы. В следующем разделе описаны различные подходы к интеграции языка и контента неязыковых дисциплин и предлагается их классификация в зависимости от степени использования содержательной части в языковой программе.

МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ЯЗЫКА И КОНТЕНТА

В последние десятилетия появилось несколько подходов к интеграции языка и контента. В этой главе понятие «контентно-ориентированный» используется для описания ряда языковых программ с интеграцией контента неязыковых дисциплин в языковое обучение. Предметно-интегрированное обучение распространено по всему миру на всех образовательных уровнях. Например, программа погружения применяется в начальных и средних классах в Австралии, Гонконге, Северной и Южной Америке, Европе (Johnson & Swail, 1997). Кроме погружения, применяются и другие методы предметно-интегрированного обучения языку.

Многообразие подходов интеграции языка и предметного содержания образует непрерывный спектр моделей. На одном конце спектра располагаются предметно-ориентированные языковые программы.

В программах этого вида содержание предмета в основном или полностью преподается на втором языке, и усвоение предмета имеет такой же приоритет, как и уровень языковых знаний. Лучше всего совпадает с предметно-ориентированным подходом метод погружения, при котором студенты не

менее 50% времени получают учебные сведения на втором языке. В программах полного погружения преподавание идет полностью на новом языке, хотя через несколько лет применение целевого языка может быть сведено к 50% учебного времени. Программы частичного погружения отводят равное количество времени для преподавания на первом и втором языках с самого начала курса. В менее интенсивных предметно-ориентированных программах лишь одна или несколько дисциплин преподаются на иностранном языке. Например, в некоторых программах естественные науки изучаются исключительно на иностранном языке, и, наоборот, языковая программа полностью заключается в преподавании второго языка через преподавание естественных наук. В середине спектра находятся программы, которые сочетают предметное и языковое преподавание. Например, студенты могут изучать несколько дисциплин с помощью целевого языка в дополнение к традиционному языковому уроку. На противоположном конце спектра находятся языково-ориентированные предметные программы. В них студент изучает язык как предмет в отведенные для этого учебные часы (обычно несколько часов в неделю). В таких программах контент служит основанием для языковой практики. Языковые навыки можно развивать, используя содержание той или иной дисциплины, развивая или углубляя знания, уже полученные на первом или втором языке. Студенты могут изучать на втором языке историю, географию, математику или искусство.

Разработчики учебных планов принимают решения о целях и задачах контентного и языкового обучения в зависимости от вида программы – предметно-ориентированного или языково-ориентированного, как это будет видно из дальнейшего изложения. Хотя все программы, объединенные предметно-ориентированным принципом обучения, так или иначе интегрируют содержание и язык, роль, которую контент играет по отношению к языку, и объем собственно лингвистического материала могут меняться очень значительно. Решения о предметно-содержательной части, о принципах интеграции содержания и языка, о конечном результате обучения напрямую зависят

от заложенного в программу соотношения содержания и языка. Поэтому этап планирования имеет решающее значение для выполнения учебной программы.

ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ О СООТНОШЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ НЕ-ЯЗЫКОВОЙ ДИСЦИПЛИНЫ И ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

При разработке учебных планов для предметно-ориентированных языковых программ необходимо выбрать дисциплину, которая будет изучаться с помощью целевого языка. Два основных фактора определяют эффективность выбора: уровень языковой компетентности учащихся и соответствие желаемых лингвистических результатов выбранному содержанию. Ниже мы рассмотрим каждый из факторов по отдельности.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ НА ВЫБОР ПРЕДМЕТНОГО МАТЕРИАЛА

Достаточно очевидно, что, обладая слабой языковой подготовкой, трудно изучать сложную, абстрактную дисциплину, например, философию. Это обстоятельство является сложной проблемой предметного образования, особенно в билингвальных и мультилингвальных программах, часто предусматривающих достижение студентами продвинутого уровня овладения вторым (академическим) языком. Эти программы могут предполагать равную степень владения языком и содержанием предмета так, чтобы предметно-интегрированное обучение на втором языке давало студентам возможность осваивать и применять концепты и понятия, овладение которыми входит в программу обучения. Не сделав этого, мы замедляем интеллектуальное развитие студентов. Для студентов, чьим основным языком обучения является второй язык, соответствие требованиям учебного плана имеет решающее значение. Итак, поскольку успешное обучение в значительной степени зависит от уровня владения языком, ясно, что существует тесная взаимозависимость между освоением содержания неязыкового предмета и совершенство-

ванием второго языка.

В неязыковых курсах, где присутствует лингвистическая часть, дополняющая содержательную часть, учебная программа по языку может помогать осваивать содержательную часть обучения. В этом случае учебный план будет определяться языковыми потребностями академической программы. Ввиду тесной связи между процессом познания и вербализацией мысли одновременное изучение языка и предмета предоставляет студентам двойное преимущество: по мере развития способности выражать мысли на втором языке студенты одновременно улучшают концептуальное мышление и владение языком.

В языково-ориентированных программах студенты изучают второй и третий языки как предмет, а не просто как средство обучения. Поэтому здесь важно выбрать подходящую тематику для сочетания с языком. Студентам с ограниченным знанием языка полезно выбирать тематику, имеющую собственную познавательную ценность. Легче усваивается то, что можно увидеть и пощупать. Некоторые темы физики, естествознания, биологии, можно успешно изучать на втором и третьем языках с помощью визуализации (кино, видео) или наглядного эксперимента. В современном подходе к изучению математики часто подчеркивается важность использования наглядных пособий и другого оборудования для улучшения восприятия материала и развития концептуального мышления.

Для юных учащихся (которые обычно одновременно являются и новичками в освоении иностранного языка) предметно-интегрированное языковое обучение, основанное на конкретном опыте, облегчается тем, что школьные учебные планы для учащихся младших классов по своей природе являются конкретными. Фактически для самых юных учащихся содержание школьной программы не очень отличается от содержания языковой программы. Дети учатся считать до 10, называть цвета, дни недели, месяцы года, родственные связи и т.д. Многие из этих тем представлены на первом этапе изучения второго языка.

Другой фактор, который следует учитывать при выборе темы, это соотношение языковых и когнитивных навыков учащихся. Если языковая подготовка значительно отстает от потребностей предмета, соответствующая программа будет ущербной. Например, преподавание всемирной истории в старших классах средней школы в Соединенных Штатах встречает затруднение. Большинство американских студентов не получают достаточной лингвистической подготовки в школе, поскольку преподавание иностранных языков начинается с 14 лет. Иностранному языку уделяется недостаточное внимание как в школе, так и вне нее. В результате даже после нескольких лет обучения языком предметно-интегрированное обучение на втором языке является проблемой.

Из вышесказанного видно, что уровень языковой подготовки напрямую влияет на составление учебных программ. Разработчики программ должны уделять особое внимание тому, чтобы уровень владения языком соответствовал потребностям изложения специального предмета. Особенно это касается программ погружения, которые должны обеспечивать одновременное развитие как языковых, так и специальных навыков. Что касается других предметно-ориентированных курсов, где языковые навыки студентов еще слабее навыков тех, кто изучает второй язык в школе, выбор тематики и видов учебной деятельности должен быть особенно тщательным и соотноситься с уровнем лингвистических умений учащихся.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА И ПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВМЕСТИМОСТИ

Всем языковым программам следовало бы руководствоваться ясным представлением о долговременных целях и желаемых результатах, ожидаемых от студентов. Принятие решений касательно содержательной части обучения требует тщательной оценки необходимого уровня второго языка, ведь это обеспечивает успешное изучение как предмета, так и языка.

Сегодня языковые образовательные программы нацелены на применение

нии студентами языковых навыков для решения наиболее вероятных задач в ситуациях, с которыми они столкнутся вне школы. В преимущественно моноязычном окружении (например, в США) ситуации, требующие применения второго языка маловероятны для большинства студентов. И, наоборот, в мультилингвальном обществе довольно легко предсказать личную, социальную и профессиональную потребности во втором языке. В некоторых странах всё или часть образования осуществляется на втором языке. Этот язык может быть необходим для успешной учебы, эффективного участия в общественной и экономической жизни страны. По этим причинам выбор контента языковой программы играет важную роль в изучении языка.

В предметно-интегрированных программах, таких как неполное погружение, или в программах, в которых учащиеся осваивают один или несколько предметов с помощью второго или третьего языка, необходимо выбрать дисциплину или дисциплины, наиболее подходящие для преподавания на целевом языке. В большинстве таких программ количество часов по языку значительно меньше предметных часов. Как будет показано далее, языковые навыки, приобретаемые студентами, будут отражать особенности академического языка (лексика, стиль, функции) предметов, которые они изучают. Поэтому выбор контента жизненно важен для преподавателя, так как он определяет желаемый лингвистический результат. В последующем обсуждении мы увидим, как содержание влияет на развитие языковых навыков.

Для иллюстрации рассмотрим программу для учеников младшего возраста, согласно которой все учебные дисциплины преподаются на испанском языке (такую программу можно найти в некоторых районах США). Кроме того, непосредственному изучению языка уделяется очень мало времени, а учебный план не конкретизирует цели и задачи обучения второму языку. Лингвистические умения, развиваемые данной программой, привязаны к природе изучаемого предмета. Некоторые навыки второго языка могут пригодиться и вне стен школы, другие же ограничены только образовательным контекстом. Студенты, изучающие второй /третий язык посредством пред-

метного обучения должны уметь описывать на этом языке причинно-следственные связи, объекты и их свойства, выбирать и обосновывать гипотезы. Их словарный запас может быть достаточно обширным для того, чтобы описать жизненный цикл мотылька, объяснить разницу между перистыми и кучевыми облаками, проанализировать работу простого механизма. Те же студенты, однако, могут быть не в состоянии поддержать обычную беседу со своим соучеником.

Сходная ситуация наблюдается при изучении математики на втором языке. Математику часто выбирают для изучения на втором языке, и во многих отношениях, как увидим позже, она является идеальным контентом для преподавания на иностранном языке. С другой стороны, для развития навыков чтения и письма математика предоставляет ограниченные возможности. Хотя вначале студенты воспринимают новые понятия в устной форме, со временем от них требуется как чтение математических текстов, так и умение письменно излагать свое понимание предмета. В контрольных работах студенты должны в письменном виде изложить решение задачи. Чтение математических текстов значительно отличается от чтения других типов текстов, таких как журналы, газеты, художественная литература и социально-ориентированные тексты. Навыки, необходимые для чтения таких текстов, отличаются от навыков чтения математических текстов. Рим и Лонг (Reehm and Long, 1996) показали, что «структура и язык математического текста уникальны в отношении строгости, обилия примеров и исключительной зависимости от символики» (с. 35). И далее: «Основная идея может быть выражена словами, символами или же предоставлена для самостоятельного вывода» (с. 37). Поскольку символы являются важной частью математического текста, они представляют отдельную тему для изучения. В отличие от чтения, основанного на алфавите, понимание символа основано не на взаимоотношении между звуком и символом, а на приписываемом символу значении. Поэтому можно сказать, что символы представляют собой род наглядного языка. Чтение математического текста также отличается от чтения ненаучно-

го текста тем, что требует строгой последовательности и тщательности и не допускает пропусков (Reehm & Long, 1996).

Для учащихся старших классов математика становится все более абстрактной, другими словами ее все труднее связать с наглядностью; ее вокабуляр и риторические функции становятся все более специфичными. Алгебра имеет свою собственную терминологию (известное, неизвестное) и риторический стиль. Поэтому язык алгебры имеет ограниченную ценность вне своей тематики и не подходит для изучения языка предметно-интегрированным методом.

Условия, в которых происходит изучение языка, также влияют на эффективность учебного процесса при преподавании математики как предмета. Например, у американских студентов, изучающих французский язык через математику как предмет, мало возможностей развития коммуникативных навыков, не связанных с использованием математики. Их способность поддерживать общение в разных ситуациях ограничивается обсуждением математических проблем. С другой стороны, европейские студенты, изучающие английский язык, не так ограничены в своем развитии навыков второго языка, так как имеют многочисленные возможности и мотивацию использовать второй язык и вне урока математики.

В то время как выбор естественных наук или математики может сдерживать изучение второго языка, гуманитарные дисциплины (обществоведение, история, география, экономика) предоставляют студентам возможность для развития и освоения широкого спектра языковых функций, структур, словарного запаса и риторических стилей. Поэтому использование гуманитарных дисциплин для изучения второго языка заслуживает большого внимания. К сожалению, этот подход наряду с достоинствами имеет и существенный недостаток: чтобы овладеть концептами в полной мере, учащиеся к 10 годам должны владеть языком в большем объеме, чем это предусмотрено даже для среднего уровня (intermediate) языкового развития. Например, в США учащиеся этого возраста должны объяснить (в устной или письменной

форме) причины, приведшие к колонизации Северной Америки европейцами. Спустя год студенты должны уметь обсуждать достоинства и недостатки различных форм правления (демократия, монархия, олигархия, тоталитаризм). Все это требует соответствующих языковых знаний и, одновременно, развивает их. Вместе с тем такой подход требует основательной языковой подготовки.

Из предыдущего ясно, что предметное обучение совершенствует язык, а уровень владения языком определяет степень усвоения предмета. Поэтому важным пунктом учебных планов является выбор предмета и его объем. При выборе предмета полезно учитывать следующие факторы:

Соотношение языковых и предметных приоритетов. Если преподавание ведется на изучаемом (втором) языке и приоритет отдается предмету, разработчики должны выбрать тематику и её объем, соответствующий уровню языковых знаний и навыков учащихся. Часто язык и содержание предмета имеют одинаковое значение, и от студентов требуется владение академическими и профессиональными навыками на национальном (официальном) языке, который не является их родным языком.

Предметное обучение как единственное или основное средство развития языковых навыков. Если предмет является основным средством изучения второго языка, важно отобрать предметный материал, способный обеспечить учащемуся возможность достичь ожидаемой от него степени владения языком.

Сроки предметно-интегрированного обучения. Чем объемнее предмет, чем больше часов, отведенных на его изучение, тем больше вероятность усвоения за это время более широкого набора языковых навыков (включая социальные). Например, программы погружения предусматривают широкие возможности общения учеников с учителем (и учеников друг с другом), которое обеспечивает развитие языковых функций и обогащение словаря, не ограниченных рамками контента неязыковой дисциплины.

Уровень владения языком на входе в курс или программу. Когда студен-

ты приступают к изучению содержания предмета, уже обладая некоторым уровнем знаний второго языка, ограничения, связанные с тематикой предмета, частично снимаются. В предметно-интегрированных курсах второго языка, где предполагается предварительный средний или высокий уровень знания языка, изучение предмета способствует повышению уже достигнутого уровня.

В следующем разделе будет исследован подход, заключающийся в преподавании предмета на втором языке одновременно с традиционным языковым курсом, и выработаны критерии выбора предмета.

Выдвижение языковой эффективности на первое место

Как было отмечено в начале этого раздела, предметно-интегрированное языковое обучение предполагает достижение студентами целей и задач языковой образовательной программы. В программах обычно формулируется набор языковых знаний и умений, которые студенты должны приобрести в результате изучения курса. А это определяет, что и как учителя будут преподавать.

Когда языковые цели превалируют, предметное преподавание может принимать различные формы. В таких языковых курсах, как предметное изучение третьего языка, содержательная часть обеспечивает связную, последовательную лингвистическую среду, задействованную в когнитивном процессе. Но основной целью деятельности является улучшение владения языком. Поэтому именно язык определяет учебное планирование, а учителя выбирают тематику, исходя из соответствия темы языковым потребностям. Содержательная часть курса может интегрировать тематику нескольких дисциплин, либо она может быть полностью основана на контенте какой-то одной дисциплины, если это необходимо для усвоения данной языковой формы или функции. В этих языково-ориентированных моделях предметно-интегрированного обучения содержание, заимствованное из других дисциплин, является только частью языкового курса. В таких курсах предметное обучение является дополнительным по отношению к языковому обучению.

Часто предмет, служащий тематической основой изучения второго/третьего языка, преподается на первом языке, что снимает ответственность за усвоение содержания с преподавателей языка. Выбор контента в лингвоориентированном предметном курсе отличается от выбора содержания в предметно-ориентированном языковом курсе, так же, как отличаются эффективность овладения тематическим и лингвистическим материалом. Соответственно, отличаются и цели обучения – в последнем случае – это умение адекватно пользоваться языком, а не усвоение содержания предмета.

Выбор содержания для учителя, чей учебный план в основном направлен на изучение языка, а студенты обладают недостаточными знаниями и навыками в нем, представляет собой серьёзную задачу. Часто предметное содержание берется из школьной программы. Лингвистически направленное предметное преподавание является эффективным средством создания коммуникативной среды для обсуждения важных и интересных для студентов тем, что приводит к углубленному изучению как содержания, так и языка.

При выборе содержания для лингво-ориентированных курсов полезно руководствоваться следующими соображениями:

Соответствие языковым задачам. Содержание должно быть эффективным средством достижения языковых учебных целей. Выбранная тематика должна обеспечивать развитие языковых навыков (включая чтение и письмо) и предоставлять необходимые возможности и условия для общения на целевом языке.

Соответствие уровню языковой подготовки студентов. Учителям следует оценить все составляющие предметного курса (составные части, цели и задачи, практическое использование и т.п.) с точки зрения соответствия наличным языковым знаниям учащихся и возможности расширить и углубить их.

Соответствие требованиям к уровню когнитивного развития студентов. Учителя должны оценить степень заинтересованности студентов в содержательной части. Иногда предполагается параллельное изучение одной

и той же дисциплины в языковом и предметном школьном курсе. При этом предметно-интегрированный курс языка может способствовать строгости и цельности преподавания этой дисциплины.

ПРИЛОЖЕНИЕ ОПИСАННЫХ КРИТЕРИЕВ К МАТЕМАТИКЕ

Математика представляет собой хороший пример содержания, к которому приложимы вышеописанные факторы, особенно в отношении учащихся юного возраста (5-12 лет).

Соответствие языковым задачам. Программа по математике сама по себе очень хорошо подходит для изучения второго языка на начальном уровне. Базовые математические понятия носят наглядный, конкретный характер. Нельзя просто измерять – измерять можно только что-то конкретное. Приступающие к изучению языка обычно знакомятся с окружающими их в классе предметами, частями тела, одежды и т.п. Все это можно измерить в соответствующих единицах: вес, размер, число, количественное соотношение (больше/меньше, насколько больше/меньше). Точно так же, рассказывая о семье, досуге, любимых блюдах, можно все это изобразить в виде диаграмм и графиков: изменение численности семьи во времени, число прочитанных книг за год, ежемесячно и т.п.

Соответствие уровню языковой подготовки. Математические понятия начального уровня можно изучать буквально на пальцах или с помощью простых наглядных пособий. Это означает, что учащиеся могут воспринимать содержание даже с низким или средним уровнем языковых знаний. Доступность математики для учащихся с низким уровнем языковой подготовки значительно выше, чем доступность таких предметов, как история, география и другие гуманитарные дисциплины, которые изучают посредством интенсивного чтения, дискуссий, лекций, и требующих поэтому высокого уровня знаний языка обучения.

Соответствие требованиям уровня когнитивного развития студентов. Для учащихся младшего возраста изучение языка при помощи матема-

тики интересно и занимательно. Даже для учащихся старшего возраста использование математики при изучении языка дает дополнительную мотивацию. Редко у кого из учеников хватит терпения, чтобы досчитать от 1 до 100. В то же время, использование чисел в рамках конкретной задачи (продолжить числовой ряд с определенным законом роста, оценить, скольким виноградинам по весу равно яблоко и т.п.) является более познавательным и развивающим.

ПРИЛОЖЕНИЕ ОПИСАННЫХ КРИТЕРИЕВ К ДРУГИМ ОБЛАСТЯМ

Мы рассмотрели приложение перечисленных критериев к математике. Однако не все дисциплины одинаково пригодны в качестве потенциальных средств обучения второму/третьему языку. Например, начала минералогии плохо сочетаются с учебным планом по языку, так как требуют знания специальной терминологии (напр. *магматическая порода*), имеющей минимальное хождение вне класса. К тому же, тема может не обладать свойствами, необходимыми для развития языковых навыков (устное общение, письмо и т.д.).

С другой стороны, предметное содержание, которое хорошо подходит к лингвистическим учебным планам, может с первого взгляда не показаться таковым, особенно, когда его пытаются связать с общей учебной программой. Иногда требуется долгое обдумывание и изобретательность, чтобы удовлетворить вышеописанным критериям. Одна учительница продемонстрировала свою изобретательность, предложив сравнить Гану и Мексику. Ее восьмилетние ученики, изучавшие китайский язык, строили диаграммы, сравнивающие проживающих там животных, сочетая тем самым развитие второго языка с приобретением знаний по общественной дисциплине. Другим примером использования контента для развития языковых навыков может служить задание для учеников, изучающих географию Африки, использовать язык сравнения (больше/меньше), сравнительной и превосходной степеней при обсуждении регионов с большей/меньшей плотностью населения, расстояния

между городами и странами, объема природных ресурсов в выбранных для сравнения странах. Урок по изучению физического свойства *плотность* позволил пополнить словарный запас по *фруктам*, поскольку было предложено определить, какие фрукты тонут в воде, а какие нет. Тем самым учащиеся тренировали способность выражения причинно-следственных связей (*апельсин плавает в воде, потому что... или: когда предмет помещен в жидкость, имеющую плотность больше, чем...*). Начинающие могут знакомиться со свойствами поверхностного натяжения (и учиться считать) предсказывая, сколько капель, выпущенных из пипетки одна за другой, может удержаться на поверхности монеты.

ВЫВОДЫ

Приведенный материал касался природы и способов выбора контента для обучения языку. В дополнение необходимо иметь в виду, что языковые курсы, сочетающие язык с предметным обучением, могут привести к совершенно другим результатам по сравнению с курсами языка, в которых содержание высказывания является только иллюстрацией/предлогом для изучения тех или иных функций языка.

В языковых программах с приоритетом содержания выбор тематики относительно прост и очевиден. Однако в других видах предметно-ориентированных обучающих программ (с частичным погружением, изучением третьего языка предметно-интегрированным способом) выбору содержательной части, изучаемой посредством второго или третьего языка, может способствовать применение обсуждавшихся выше критериев.

Насколько важна для языкового обучения специфика содержания? Если содержание очень важно, то студенты должны иметь или быстро приобрести соответствующие лингвистические навыки, чтобы полностью овладеть предметом. Это также подразумевает и достаточное количество времени, необходимое учащимся для овладения языковыми и предметными знаниями и навыками.

Предоставляет ли предметное содержание достаточный простор для развития всех необходимых студенту коммуникативных навыков? Если нет, то существует ли возможность дополнительного языкового обучения?

Необходимы ли студентам лингвистические навыки, которые обеспечивает данное предметно-интегрированное обучение (например, способствует ли умение объяснить и описать пищеварительную систему человека коммуникативным потребностям учащегося)?

В лингвистически-ориентированных курсах, наоборот, разработчики могут сначала определить цели и задачи курса и лишь после этого подобрать подходящее им содержание, которое будет способствовать развитию языковых навыков. При таком подходе предметный курс становится преимущественно лингвистическим. В выборе тематики здесь существует большая свобода, в частности, возможно сочетание различных смысловых полей и видов деятельности. В дополнение к основной цели возможно закрепление материала, изучаемого на первом языке.

Когда основной целью обучения является язык, разработка учебного плана может базироваться на следующих принципах:

- 1) соответствие содержания языковым целям;
- 2) соответствие содержания уровню языковых знаний и навыков студентов;
- 3) степень интереса и академической точности, обеспечиваемой предметным содержанием;

КУЛЬТУРА В ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЯЗЫКОВЫХ КУРСАХ

Во многих местах изучение культуры становится все более важным аспектом языковой программы. Изучение культуры включает овладение информацией, навыками наблюдения и анализа межкультурного взаимодействия, умение общаться с носителями культуры, углубление в собственную культуру. Изучение культуры особенно важно в регионах регулярного употребления более чем одного языка в школе и за её пределами. В мультилинг-

вальном контексте от студентов ожидается ситуационно оправданное взаимодействие с носителями как собственного, так и другого языка/культуры. Далее, студенты, которые собираются использовать язык за пределами своей страны, должны быть знакомы с различными аспектами жизни людей, язык которых они изучают. Национальные Стандарты Обучения Иностранному Языку в США подтверждают жизненно важную роль, которую играет культура в эффективности коммуникативного взаимодействия. Студенты не только должны разбираться в чужой культуре, но и знать, как себя вести (вербально и невербально) в рамках этой культуры, иначе говоря, они должны быть компетентны в обеих культурах (см. Byram, глава 5 этой книги). Возрастающее внимание к роли культуры в языковом образовании является отличительной особенностью работы Совета Европы (Byram & Zarate, 1994).

Выбор содержания и способов изучения культуры представляет проблему для многих преподавателей языка. Проблема может усугубляться в предметно-ориентированных языковых программах, особенно, если акцент сделан на содержании. При изучении естественных наук и математики на втором языке культурная составляющая может просто не входить в круг обсуждаемых тем (напр. цикл испарения-конденсации). Так же как обучение этикету и разным аспектам стиля в культуре второго языка не имеет ничего общего с курсом черчения. В некоторых случаях изучение предметного контента на втором языке затруднено недостатком отведенного времени. На это жалуются преподаватели всех дисциплин. Еще труднее выкроить лишнее время в курсе предметно-интегрированного обучения второму языку на вопросы культуры. Неформальное наблюдение преподавания культуры в курсах погружения подтверждают этот феномен: школьный день буквально набит материалом, требующим изучения. Введение дополнительного курса культуры второго языка в основной учебный план чрезвычайно затруднено.

Областью, где объединение культуры с содержанием предмета происходит естественным образом, являются общественные науки. Здесь культурная информация может быть легко интегрирована в преподавание истории,

географии или экономики стран проживания студентов и других стран. Например, учитель погруженного курса французского языка обнаружил, что можно совместить информацию о Париже с изучением собственной столицы студентов, Вашингтона. Точно так же, на уроке географии, посвящённом изучению Африки, можно сравнивать топографические особенности отобранных для изучения африканских стран с особенностями германоязычных стран. Учителя-«предметники» должны заботиться о том, чтобы цели изучения культуры тщательно вписывались в цели и задачи языкового и предметного обучения.

В программах предметно-ориентированного способа преподавания, в которых языковая составляющая является движущей силой, интегрирование культуры может быть легко достигнуто, поскольку язык/культура являются главным объектом обучения. Важно только, чтобы внедрение культуры в содержательную часть было как можно более полным, сопровождалось аутентичным контекстом и было интересным и полезным.

РОЛЬ НЕПОСРЕДСТВЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Ввиду того, что языковое обучение часто является основной целью предметно-ориентированных программ, желательным является и непосредственное преподавание языка (см. Lyster, глава 4 этой книги). Длительное изучение языка студентами погружного метода (которые также вовлечены в интенсивные и экстенсивные предметно-интегрированные языковые программы), показало, что даже после многолетнего обучения эти студенты не могут писать и говорить на уровне носителей языка и демонстрируют лишь частичное владение грамматикой. Ряд приверженцев погружного метода начали изучать роль непосредственного преподавания языка для улучшения языковых навыков студентов, проходящих подготовку по методу погружения (Day & Shapson, 1991; Harley, 1989; Lyster, 1994).

Оценивая результаты программ языкового погружения, можно предположить, что и другие формы предметно-ориентированного изучения второго

языка могут извлечь выгоду из непосредственного обучения языку. Как упоминалось ранее, у студентов курсов предметно-ориентированного изучения второго языка могут быть ограниченные возможности для развития языковой компетентности. Дополнительные языковые занятия могут быть полезны для предметных программ изучения второго языка. Такие соображения особенно важны для студентов с ограниченным владением вторым языком, имеющим ограниченный доступ к языку вне школы, для которых предметное обучение составляет основную возможность соприкосновения с языком. Наоборот, когда решения о роли и объеме предметного обучения принимаются в рамках учебного плана (как это часто бывает в случае изучения третьего языка), место для прямого языкового преподавания остается. Содержательная часть становится подспорьем в применении языка.

Непосредственное преподавание языка может быть дополнением предметного курса или его частью. Там, где языковые занятия являются дополнением, особенно полезно, чтобы изучаемый предмет способствовал укреплению желаемых языковых навыков, таких как функции языка, словарный запас, грамматика, умение вести диалог и т.п. Например, грамматику можно изучать непосредственно, а практически закреплять с помощью содержательной части. Изучение формы прошедшего времени можно проводить, изучая исторические события, обсуждая последовательные стадии естественного эксперимента или объясняя, как пришли к решению математической задачи. Умение отстаивать свою точку зрения можно развивать с помощью ролевых игр, например, воображаемых диспутов между историческими лицами (Махатма Ганди и Нельсон Мандела, Галилей и Эйнштейн). Там, где предмет не представляет возможностей для развития социальной составляющей языка (алгебра, биология), дополнительные языковые занятия могут обеспечить ситуации для освоения коммуникативных функций и словарного запаса, необходимых студентам. Точно так же чтение повествовательных и описательных текстов на втором языке важно для развития способности разбираться в огромном разнообразии незнакомых текстов на втором языке,

особенно при наличии в курсе ограниченного диапазона типов дискурса.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Обучение предмету посредством нового для студентов языка требует от учителя специальных профессиональных знаний, умений и способностей. В данном разделе мы рассмотрим, что необходимо знать и уметь преподавателю предметно-ориентированного метода изучения второго языка (см. Met, 1994; так же см. Lyster, Chapter 4; Nunan & Lam, Chapter 6; Gonzalez, Chapter 9).

ЗНАНИЕ ПРЕДМЕТА И ОСНОВ ПЕДАГОГИКИ

Наиболее очевидное требование к преподавателям языка на предметной основе – это знание предмета. В то же время неформальное изучение проблемы свидетельствует о неадекватном знании предмета преподавателями-лингвистами. Многие учителя имеют только лингвистическую подготовку. Учителя математики не являются специалистами в преподавании второго языка так же, как учителя второго языка не владеют математикой. Знание предмета особенно важно для предметно-интегрированных программ, в которых преподаватель языка полностью или частично ответственен за изучение содержательной части. В то время как для преподавания предметных знаний в начальных классах знаний учителей обычно хватает, изучение более продвинутых курсов является проблемой. В дополнение к знанию предмета для учителей желательно иметь педагогические навыки преподавания неязыковых предметов. Им следовало бы ознакомиться с эффективной преподавательской практикой и современными подходами к обучению выбранной неязыковой дисциплины. В США, например, в последнее десятилетие были проведены глобальные реформы в преподавании естественнонаучных дисциплин и математики. Учителя второго языка, использующие эти предметы, были бы гораздо успешнее в обучении содержанию предмета, если бы изу-

чили этот опыт и приобрели необходимые педагогические навыки.

ИЗУЧЕНИЕ ВТОРОГО ЯЗЫКА И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Учителя второго языка предметно-интегрированного обучения – это учителя-лингвисты. Подобно всем учителям-лингвистам они должны понимать принципы развития языка и быть знакомыми с текущей педагогической практикой преподавания языка. Сегодня мы знаем гораздо больше, чем когда-либо раньше о развитии навыков второго языка в условиях школы. Этот постоянно растущий объем знаний является предметом подготовки учителей-лингвистов и находит отражение в учебной практике. Преподавание предмета на языке, знание и навыки использования которого очень ограничены у студентов, коренным образом отличается от преподавания этого же предмета на первом языке учащихся (Met & Lorenz, 1997; Met & Lorenz, 1993; Snow, 1987), поэтому учителя должны обладать широким набором педагогических и методических стратегий, с помощью которых можно обеспечить усвоение языка и содержания предмета.

ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В дополнение к необходимости иметь богатый репертуар стратегий, касающихся знаний и навыков, учителя предметно-ориентированных языковых курсов должны с особой ответственностью подходить к составлению учебного плана.

Все учителя планируют свою деятельность, но у преподавателей второго языка, преподаваемого предметно-интегрированным методом, есть дополнительные факторы, которые следует учитывать: уровень языковых знаний, цели языкового обучения, пересечение и взаимодействие целей языкового и предметного обучения, способы достижения этих целей. Важно осознать, что эти факторы взаимосвязаны и влияют друг на друга.

ПЛАНИРОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ ОБУЧЕНИЯ

Планирование начинается с выбора содержания. Что учащиеся должны знать и уметь в результате изучения курса? После определения целей учитель должен оценить степень языковых знаний и навыков, необходимых для усвоения предмета. По возможности при изложении предмета следует придерживаться последовательности, отражающей языковой уровень, необходимый для усвоения определенной темы: более сложные в лингвистическом отношении темы предмета желательно располагать ближе к концу учебной программы. Это даст возможность учащимся овладеть необходимыми языковыми навыками. Например, в цели годового курса общественных наук для восьмилетних учащихся входит изучение культуры, географии и климата трех регионов мира. Учитель может решить преподавать сначала географию данного региона, прежде чем перейти к культуре, потому что изучение географии можно провести с помощью видеоматериалов и наглядных пособий. Напротив, многие аспекты культуры носят абстрактный характер и их изучение в основном требует чтения и обсуждения. Также можно выбрать знакомый учащимся регион, поскольку фоновые знания обеспечивают необходимый контекст, способствующий обучению. И только после усвоения предметных понятий на примере известного региона и соответствующих языковых навыков можно переходить к изучению географии, климата и культуры других регионов.

Подобно последовательному изложению предмета в соответствии с наличным уровнем языковых навыков, выбор видов языковой деятельности на уроке также должен подчиняться определённой последовательности, а именно, сначала производятся действия, имеющие конкретный характер, а затем сообщаются сведения абстрактного характера. Таким образом, студенты могут соотнести то, что они видят, с тем, что они слышат. Например, группа учеников начального уровня изучает проводники и диэлектрики. Учитель предлагает студентам собрать электрическую цепь и замкнуть ее проводником или диэлектриком. По результатам эксперимента учитель объ-

ясняет разницу между проводником и диэлектриком. Однако учитель должен учитывать, что изложение проводится на втором языке и учащиеся, возможно, не знают термины и названия материалов. Поэтому, первое, что планирует учитель, это предварительное знакомство с темой: он показывает материал, вслух произносит его название и перечисляет некоторые свойства. Затем учитель спрашивает у студентов, обладает ли, по их мнению, данный материал проводимостью и способен ли замкнуть электрическую цепь. Для закрепления понятия *проводимость* и запоминания названий учитель распространяет наборы рисунков с изображениями и названиями материалов и просит учащихся обвести те из них, которые, по мнению студентов, являются проводниками. Осуществив эту деятельность в начале урока, учитель обеспечивает языковую поддержку, необходимую для выполнения соответствующих заданий.

Планирование последовательности изложения включает в себя подбор учебных материалов. В дополнение к наглядным пособиям студентам необходимы печатные материалы, обеспечивающие как предметное, так и языковое совершенствование. Часто материалы, написанные для носителей первого языка, не подходят для студентов, изучающих второй язык. Учителя должны выбирать из наличных материалов или разрабатывать свои собственные материалы, чтобы обеспечить усвоение предмета в рамках лингвистической компетенции учащихся. Печатный материал требует тщательного оформления и структуризации. Заголовки и подзаголовки позволяют предугадывать содержание. Полезно наличие иллюстративного материала. Тексты и подписи под иллюстрациями должны быть недвусмысленными, чтобы о значении незнакомых слов можно было догадаться. Необходимо тем или иным способом выделять ключевые слова; определение значения посредством иллюстраций, примеров и перефразирования должны обеспечивать студентам доступ к смыслу.

ПЛАНИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Каждый преподаватель языка предметно-интегрированным способом в первую очередь является преподавателем-лингвистом. Каждый предметный урок должен иметь результатом улучшение знания второго языка. Независимо от разновидности подхода к обучению (предметно-интегрированное, например, погружение или лингвистически-ориентированное), преподаватель второго языка должен четко представлять себе цели и задачи каждого урока.

Сноу и др. (Snow и др., 1989) выделили два типа языковых задач предметного урока: обязательные и сопутствующие. Обязательные языковые задачи легко определить – это сведения, без которых предметный материал невозможно усвоить. Например, было бы трудно обсуждать причины загрязнения окружающей среды без знания соответствующих терминов (*загрязнение, окружающая среда*) и способов описания причинно-следственных связей (*когда, тогда, из-за того что*). Этот тип языка необходим для изучения предметного содержания, и выделение необходимых для усвоения контента языковых единиц обычно не составляет проблемы для учителя.

Сопутствующие языковые цели определяются как такие языковые навыки, которые студенты *могли бы приобрести* в предметном контексте урока, но *не являются необходимыми* для усвоения данной темы. Например, при изучении процентов студенты могли бы подсчитать процент учеников класса, желающих совершить путешествие на Аляску, читающих более двух книг в неделю, предпочитающих определенный вкус мороженого и т.д. В то время как предметное содержание имеет обязательный язык (*проценты, отношение*), выбор примеров является открытым.

Для отбора сопутствующей лексики учитель может руководствоваться тремя факторами:

- 1) *Языковая учебная программа.* Учителя могут исходить при планировании из целей языковой учебной программы для определения тем, требующих дополнительной тренировки. Например, если программа предполагает изучение сравнительной и превосходной степеней, то при

изучении темы *проценты*, описанной выше, учитель второго языка может предложить студентам сравнить относительную стоимость одежды или какие-то их предпочтения.

- 2) *Анализ/определение языковых нужд студентов.* Учителя хорошо знают слабые места подготовки студентов. Это позволяет им подбирать необходимые, предметно-интегрированные языковые упражнения. Например, учитель замечает, что у студентов наблюдаются затруднения с применением глаголов третьего лица единственного числа. Тогда для того, чтобы обеспечить необходимую тренировку, учитель включает эту грамматическую тему в урок на вычисление процентов. Учитель может предложить подсчитать долю времени, которую сосед ученика по парте тратит на пять видов занятий в течение дня: посещение школы, выполнение домашних заданий, занятия спортом, просмотр телевизора, сон. Затем студент устно докладывает, что он узнал о соседе (Дэвид проводит дома за занятиями 10% времени... и т.д.).

- 3) *Необходимые языковые знания и навыки для будущих предметно-ориентированных уроков.* Как было отмечено выше, в любом учебном предмете есть обязательные языковые навыки, освоение которых необходимо для усвоения материала неязыковой дисциплины. Учителя, предвидя языковые потребности для дальнейшего изложения предмета, могут заранее планировать их изучение в ходе предварительных уроков. Например, учитель знает, что учащимся скоро предстоит изучение их местоживания. Поэтому учитель может исподволь начать внедрение словарного запаса, касающегося, предположим, транспортных средств: может предложить ученикам, например, построить график, показывающий, как члены его семьи добираются каждый день до работы. Загодя формируя необходимый словарный запас в ходе текущих занятий, учитель уменьшает объем знаний, необходимых для усвоения будущей темы.

Учителя второго языка с помощью соответствующего планирования

учебного процесса могут обеспечить совершенствование как уровня языковых, так и предметных знаний. Это особенно важно в отношении предметно-ориентированных языковых программ, где изучение сопутствующей лексики может быть легко упущено. В лингвистически-ориентированных предметных программах с основным упором на язык, где содержательная часть служит лишь подспорьем в изучении языка, планированию также подлежит изучение сопутствующей лексики.

ПЛАНИРОВАНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ

Поскольку в предметно-интегрированном преподавании языка результат обучения заключается в овладении как языковыми, так и предметными знаниями, возникает вопрос о принципах оценивания конечного результата обучения. Если знание предмета превалирует, как это имеет место в языковых предметно-ориентированных программах, учителям необходимо определить степень независимости оценивания составляющих учебного процесса (предмета и языка). Умелые учителя-«предметники» обладают набором стратегий, позволяющих добиться знания предмета, невзирая на недостаточный лингвистический уровень студентов. В результате студенты могут понимать содержание, но не могут выразить это на втором языке достаточно хорошо. С другой стороны, умение выразить понятое свидетельствует о высоком уровне усвоения предмета. Студенты, которые могут объяснить или обсудить предмет, тем самым демонстрируют высокий уровень владения темой и необходимыми языковыми навыками. Там, где студентов ожидает независимое оценивание по предмету на первом или втором языке, решение педагога об интеграции оценивания знаний определяется превалирующими внешними обстоятельствами. В программах с языковым уклоном усвоение содержательной части не является определяющим моментом при оценивании, особенно если учитель-лингвист не отвечает за результат предметного обучения. Тем не менее, языковое оценивание должно отражать использованную предметную составляющую процесса обучения.

Многие учителя находят полезным разрабатывать механизм оценки (такой как тесты) до разработки учебного плана. Это помогает учителю определить: что студент должен знать и уметь в результате обучения? Насколько важно овладение предметным содержанием? Какие языковые навыки должен приобрести студент? Какой уровень знаний считать приемлемым? Какую стратегию преподавания использовать для достижения целей, предусмотренных планом? Насколько механизм оценивания соответствует программе обучения?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За десятилетия, отделяющие нас от начала широкого распространения метода погружения в Северной Америке (начало относится к середине 1960-х годов), наблюдается значительный рост применения предметно-интегрированных программ языкового обучения. Как мы видели, предметное преподавание на втором языке может заменить или дополнить преподавание предмета на первом языке – или заменить или дополнить чисто языковые курсы. В последние три десятилетия произошло увеличение числа вариантов предметно-интегрированного метода преподавания второго/третьего языка. Автор данной главы попытался привлечь внимание к некоторым вопросам, связанным с планированием учебного процесса в предметно-ориентированных программах изучения языка. Эти вопросы касались выбора содержательной части предмета, связи предметного и языкового обучения, особенностей преподавания культурных аспектов, подготовки учителя и планирования учебного процесса.

Хотя многое уже сделано, но еще больше предстоит сделать. Педагоги обладают опытным знанием предметно-интегрированного обучения, но информации, основанной на научных исследованиях, явно недостаточно. В настоящее время скорее опыт и интуиция, чем научные данные, определяют эффективность того или иного метода изучения второго языка.

Мы нуждаемся в глубоком изучении связей между эффективностью

предметно-интегрированного обучения и такими параметрами, как возраст, познавательная способность, мотивация к обучению, профессиональная подготовка учителя второго языка и знание им содержания неязыкового предмета, доступность учебных материалов, используемых в предметно-ориентированном обучении. Особенно требует изучения вопрос применения непосредственного лингвистического преподавания; дело не в том, необходимо ли оно вообще, а в том, когда, сколько и в каком виде оно должно применяться. И, наконец, необходимо определить эффективные способы, связанные с преподаванием второго языка предметно-интегрированным методом, которые бы обеспечивали развитие у студентов навыков адекватного социального поведения в жизненных ситуациях.

Библиографические ссылки

1. Byram, M. and Zarate, G. (1994) A Common European Framework for Language Teaching and Learning. Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence. Strasbourg: Council of Europe.
2. Caine, R.N. and Caine G. (1991) Making Connections. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
3. 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.
4. Genesee, F. (1987) *Learning Through Two Languages*. Rowley, MA: Newbury House.
5. Harley, B. (1989) Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics* 10, 331-59.
6. Johnson, K. and Swain, M. (1997) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Lyster, R. (1994) The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic
8. competence. *Applied Linguistics* 15, 263-387.
9. Met, M. (1994) Teaching content through a second language. In F. Genesee (ed.) *Educating Second Language Children* (pp. 159-82). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Met, M. and Lorenz, E. (1993) Preparing global citizens: A foreign language program for all students. In *Curriculum Handbook*
11. (pp. 11.211-11.240). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

lum Development.

13. Met, M. and Lorenz, E. (1997) Lessons from US immersion programs: Two decades of experience. In K. Johnson and M. Swain
14. (eds) *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 243-64). Cambridge: Cambridge University Press.
15. Reehm, S.P. and Long, S.A. (1996) Reading in the mathematics classroom. *Middle School Journal* 27, 35-41.
16. Savignon, S.J. (1991) Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly* 25, 261-77.
17. Snow, M. (1987) *Immersion Teacher Handbook*. Los Angeles, CA: Center for Language Education and Research, University of California.
18. Snow, A., Met, M. and Genesee, F. (1989) A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language programs. *TESOL Quarterly* 23, 201-17.

АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Ксу Дамін, Ван Ксяомей, Лі Вей

Як впливає наша соціальна діяльність (зокрема мовна) на наші стосунки з іншими людьми? Яку роль відіграє мова в побудові соціальних стосунків? Як зміни в складі групи впливають на поведінку інших її представників? Чи пов'язане наше ставлення до інших з нашими стосунками з ними та групою, яку ми представляємо? Це лише деякі питання, які поставить дослідник під час аналізу соціальних мереж. У цій праці окреслено, як саме був застосований аналіз соціальних мереж (Social Network Analysis – SNA) у мовному дослідженні, особливо в дослідженнях білінгвізму та мультилінгвізму.

ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Соціальна мережа – це он-лайн простір спілкування й стосунків між особистостями (Gelles & Levine, 1999: 207). Аналіз соціальних мереж як головний аналітичний підхід має два різні походження: перше – з Чикаго та Гарвардських шкіл структурної соціології та соціальної психології, зокрема соціометрії, а друге – з Манчестерської школи культурної антропології (Scott, 2000). Можна виокремити два значущих підходи до опису та аналізу стосунків: загальномережевий підхід, або соціологічний, та егоцентричномережевий, або антропологічний, підхід. Обидва підходи фокусують увагу на квантитативному аналізі стосунків між людьми; перший зосереджений на загальній структурі мережі, а другий – на профілі (розмірі та контенті). Наприклад, головний унесок Гарвардської школи полягав у розробці математичних моделей аналізу мереж, у яких такі поняття як еквівалентність і центральність були найважливішими, у той час як Манчестерська школа цікавилася більше впливом інтеграції на поведінку й стосунки окремих представників. Аналіз соціальних мереж наразі застосовується в багатьох галузях дослідження, включаючи психологію, політичну науку, екологічні науки, медицину, бізнес-менеджмент, інформаційні науки, освіту та лінгвістику.

Важливо зазначити, що дослідники соціальних мереж по-особливому концептуалізують суспільство. На їхню думку, немає такої незалежної єдності, як «соціальна структура»; суспільство складається з комплексу соціальних стосунків (див. Схему 1).

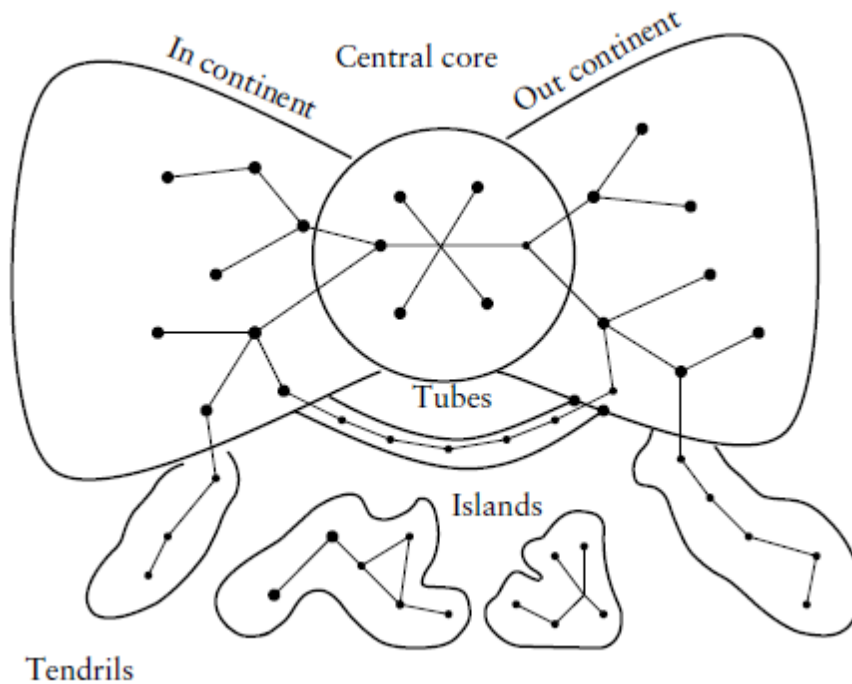


Схема 1 Суспільство як соціальні мережі

Ці стосунки мають декілька вимірів: час, простір і влада. Можна, наприклад, говорити про історичні мережі, географічні мережі та ієрархічні мережі. Соціальні зміни – це також зміни соціальних стосунків і мереж.

Крім того, соціальні мережі не лише поєднують нас один з одним, вони також відображають індивідуальну соціальну специфіку. Індивідуальна соціальна специфіка дуже важлива, тому що вона відіграє центральну роль у виявленні специфічної інформації, характерної для особистості. Представники різних соціальних оточень можуть отримувати інформацію різного характеру, брати участь у різних соціальних подіях, тому їхні знання можуть формуватися по-різному. Наприклад, люди, чії мережі ізольовані від мереж інших, іноді називаються «острів'янами», вони обмінюються інформацією між

собою, а не з іншими групами. Через те, що соціальна специфіка, яку відбивають соціальні мережі, тісно пов'язана з особливостями соціальної взаємодії, вона також впливає на соціальні очікування особистості та може призвести до соціо-когнітивних розладів. Соціальні мережі є важливою частиною соціальної когніції, тому що когнітивні процеси можуть включати в себе відомості про те, як людина сама сприймає свою соціальну специфіку. Ті, хто знаходяться в центрі соціальних дій та соціальних стосунків, отримують і сприймають інформацію зовсім не так, як ті люди, які знаходяться на периферії.

Висновки до параграфа

- Дослідники, які вивчають соціальні мережі, вважають, що така єдність, як соціальна структура, не існує; натомість наявна низка типів соціальних стосунків.
- Соціальні мережі надають інформацію про соціальну специфіку учасників і визначають інформацію, яку вони отримують.
- Соціальні мережі можна аналізувати по-різному: з погляду соціальних характеристик цілої мережі або з погляду егоцентричних зв'язків.

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСАД АНАЛІЗУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У МОВНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Поняття соціальної мережі поширене в соціолінгвістиці. Воно застосовувалося як для визначення методологічного підходу збирання даних, так і як теоретичне підґрунтя для аналізу даних. Деякі дослідники (Milroy and Gordon 2003), наприклад, описують переваги підходу «друг мого друга» для встановлення контакту з тими мовцями та мовленнєвими спільнотами, з якими складно або неможливо встановити контакт по-іншому. Такий мережевий підхід має низку переваг. По-перше, він може допомогти досліднику здобути доступ до тих аспектів соціального життя, які зазвичай приховані від чужих. По-друге, він відкриває дослідникові специфічну перспективу, приховану в

соціальних стосунках. По-третє, він може допомогти досліднику зв'язатися з великою кількістю людей за короткий проміжок часу.

Під час аналізу даних поняття *соціальні мережі* спочатку функціонувало як метафора для опису мовленнєвих спільнот, які були або *обмежені*, або *відкриті*. Під час дослідження мовної варіативності в Індії (Gumperz 1971) було встановлено, що неформальні дружні контакти є одним з ключових соціальних чинників, відповідальних за фонетичну варіативність діалектів у Халапурі, селищі на півночі Індії. Фонетичні особливості мовлення представників обмежених мереж були більш *сконцентрованими*, а відкритих – розмитими. Однак першими, хто скористався соціальними мережами як аналітичним поняттям та специфічним місцем для збирання даних для вивчення мовної варіативності й змін, були представники варіативної соціолінгвістики.

Було проведено дослідження з підлітками-афроамериканцями (Labov 1972b) у Харлемі, Нью Йорк, у процесі якого вивчали мовну поведінку представників вуличних банд та підлітків того самого віку, які не входили до цих угруповань. Було встановлено, що представники банди застосовували нестандартну жаргонну лексику. Підлітки, які не були учасниками цієї банди, використовували її меншою мірою.

У цьому дослідженні застосовувався загальномережевий підхід, а соціальні мережі досліджувалися для виявлення рис соціальної диференціації мови. Як ілюструє *Схема 2*, різні соціальні мережі мають різні структурні патерни. Деякі є високоцентралізованими з чітко вираженою ієрархічною структурою, інші є дещо розмитими. Представники по-різному структурованих соціальних мереж демонструватимуть різну соціальну поведінку, а представники різних ролей усередині конкретної соціальної мережі матимуть специфічні риси соціальної поведінки. Для проведення загальномережевого аналізу потрібно спостерігати за всіма представниками мережі, щоб визначити їхню роль усередині мережі. Існують комп'ютерні програми для визначення структурних патернів мереж та позицій представників у них.

Можливо, найвідомішим соціолінгвістичним прикладом застосування

аналізу соціальних мереж є дослідження фонологічної варіативності й змін у трьох спільнотах робочого класу в Белфасті (Milroy 1987). Замість того, щоб досліджувати загальномережеву структуру, було сконцентровано увагу на мережевих стосунках представників та їхніх фонологічних варіативностях. Цей підхід до вивчення соціальних мереж відрізняється від загальномережевого. У центрі цього підходу знаходиться особистість, а об'єктом спостереження є її мережеві контакти, які застосовуються з різними цілями.

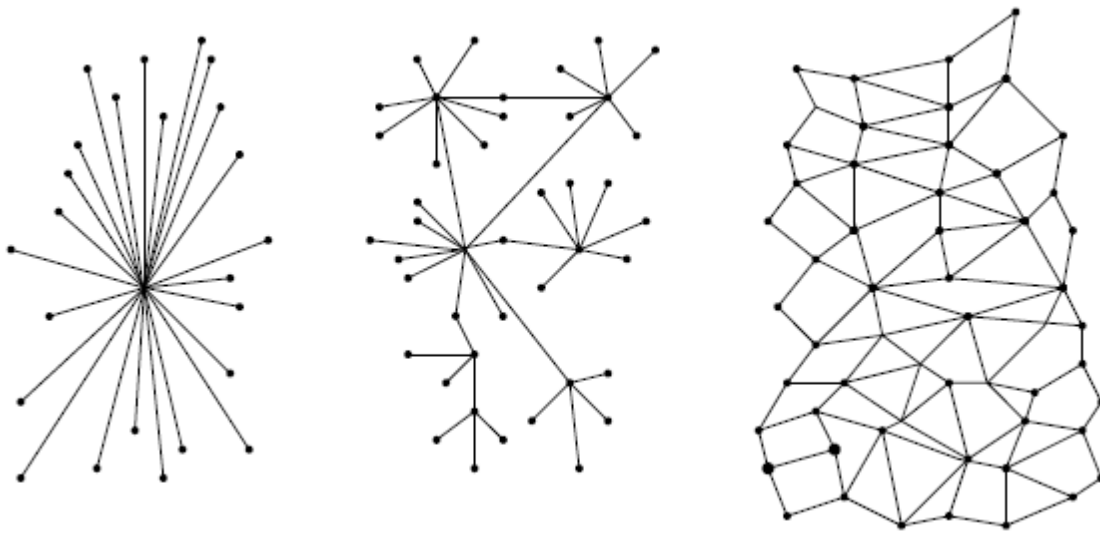


Схема 2 Структурні патерни різних типів соціальних мереж

У межах дослідження було розроблено Шкалу мережевої значимості з максимальним балом «5», за допомогою якої оцінювалися мережеві характеристики мовців з урахуванням різних стосунків з оточенням, колегами тощо, які учасники вважали значущими. Мовці набирали один бал за кожен з актуальних для них умов:

- вони є представниками згуртованої, територіально локалізованої групи (наприклад, футбольна команда, фан-клуб, банда тощо);
- вони мають тісні зв'язки з більш ніж двома родинами в їхньому дворі;
- вони працюють там же, де й мінімум двоє їхніх сусідів;
- вони працюють там же, де й мінімум двоє їхніх сусідів тієї ж статі;

- вони займаються волонтерством з колегами у вільний час.

За результатами низки статистичних аналізів встановлено, що розмовна мова є більш характерною для тих, чий зв'язок із сусідами є найсильнішим.

Варто наголосити, що існує декілька причин привабливості підходу соціальних мереж для представників варіативної соціолінгвістики (Milroy and Gordon 2003: 120). По-перше, він забезпечує низку процедур для вивчення маленьких груп, мовці яких не є дискримінованими з погляду будь-яких показників соціального класу. Однак це не свідчить про те, що соціальні мережі не пов'язані з жодним соціальним класом. Насправді є багато доказів того, що патерни соціальних мереж взаємопов'язані з соціо-економічним класом і статтю. Другою перевагою є те, що соціальні мережі, будучи пов'язаними з локальними практиками, мають потенціал обґрунтувати соціальні причини, які призводять до мовної варіативності й змін. Соціальні мережі часто асоціюються з низкою соціальних і психологічних чинників, вони розвиваються й змінюються з часом. Нарешті, мережевий аналіз егоцентричного типу дозволяє працювати з варіативністю, яка спостерігається в окремих мовців, а не в групах, сформованих за певними соціальними категоріями.

Висновки до параграфа

Соціальні мережі є ефективним шляхом отримання доступу до мовців і даних.

- Будучи аналітичним інструментом, аналіз соціальних мереж дозволяє порівняти індивідуальні відмінності, спричинені особливостями стосунків і поведінки інших представників мережі.
- Інформація, на підставі якої конструється мережа, зазвичай є локально релевантною і має бути отримана з даних.

АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У БІЛІНГВАЛЬНОМУ ТА МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

Можливість, яку надає аналіз соціальних мереж, полягає в порівнянні

індивідуальних відмінностей залежно від соціальних стосунків і поведінки. Вона є особливо привабливою для тих, хто вивчає імміграційні й транснаціональні спільноти. Такі спільноти зазвичай мають справу з питаннями соціальної інтеграції під час міграції та поселення, а успіх їхніх інтеграційних зусиль визначає, як саме вони розвиватимуться (з погляду їхньої ідентичності та стосунків з іншими групами). Одним з найперших досліджень структур соціальних мереж, інтеграції та використання мови в білінгвальних спільнотах було дослідження, яке проводилося із словенсько-німецькою спільнотою у віддаленому куточку Австрії (Gumperz, 1982b). Було встановлено, що представники бідної й соціально ізольованої фермерської спільноти відрізнялися взаємопідтримкою в ізольованих мережах. Однак ця поведінка змінилася, коли відбувся економічний перехід від фермерської до індустріальної економіки. Покращені системи транспорту й комунікації також означали, що ці зміни впливали на мережеві структури і в повсякденних соціальних практиках, включаючи мовну.

Ще одне дослідження мовного зрушення в Оберварті – селища на австрійсько-угорському кордоні, показало схожі результати. Германсько-угорський білінгвізм існував в Оберварті ще до XVI століття. Однак дві мови функціонально різнилися: німецькою мовою спілкувалися з чужими, а угорська мова була лінгвістичним символом групової ідентичності в селян Оберварту. Ситуація почала змінюватися після Другої світової війни, коли місцева промислова та комерційна економіка розвивалися настільки швидко, що несільськогосподарське працевлаштування було дуже привабливим. Було помічено паралельне мовне зрушення від білінгвізму з домінуванням угорської мови до білінгвізму з домінуванням німецької мови.

Під час вивченні особливостей мовного вибору та мовного зрушення в трьох поколіннях китайських родин у Великобританії (Li Wei 1994) було зібрано інформацію в соціальних мережах та проаналізовано її з погляду етнічного контенту трьох різних типів контактів: обмінні мережі, інтерактивні мережі та пасивні мережі. Обмінні мережі – це групи людей, з якими висока

можливість якогось обміну (Milardo, 1988). Інакше кажучи, є люди, з якими представник не лише взаємодіє, але також обмінюється порадами, підтримкою, допомогою тощо. Незважаючи на те, що в принципі соціальні мережі можуть бути безмежними, емпіричні докази свідчать про те, що обмінні мережі зазвичай обмежуються контактами першого рівня (20-30 представників (Mitchell, 1986)). Інтерактивні мережі, з іншого боку, складаються з людей, які часто й, можливо, упродовж тривалого часу спілкуються між собою, але вірогідність обміну низька, тобто люди не застосовують ці зв'язки для персональних послуг. Прикладом інтерактивних контактів може слугувати власник магазину та його покупці. Ідентифікація «пасивних мереж» була особливо корисною під час вивчення міграційних спільнот. Пасивні зв'язки позначені відсутністю регулярного контакту, але вважаються однаково важливими для тих, хто використовує ці зв'язки для емоційного та морального впливу. Багато мігрантів, наприклад, мають родичів та друзів, які фізично знаходяться далеко, але багато значать для них. Мігранти часто психологічно дуже залежать від цих зв'язків, незважаючи на час. Пасивні зв'язки можуть «активуватися» під час відвідування дому та іншої взаємодії.

Застосування особистісного мережевого підходу дало можливість зібрати інформацію від 58 членів китайської спільноти. Для обмінних мереж список учасників включав спочатку 30 контактів. Цей список пізніше був представлений мовцю для перевірки та підправлений відповідно. Отримані в результаті 20 контактів (які не включали родичів) слугували підставою для аналізу індивідуальних обмінних мереж мовця. Для того, щоб виявити ступінь соціальної інтеграції особистостей, було складено два мережеві показники: етнічний показник, розрахований відповідно до кількості китайських та некитайських контактів з 20 контактів із списку для кожного мовця; та показник ровесників, розрахований із співвідношення людей того самого покоління, що й мовець, у протиставленні до представників інших поколінь, молодших або старших. Ці показники були розраховані, щоб опротестувати дві базові гіпотези (Li Wei, 1994: 121–2):

- мовці, чиї обмінні мережі складаються з відносно великої кількості етнічних (китайських) зв'язків, демонструють більш традиційну соціальну поведінку, яка виявляється в домінуванні китайської мови, а ті, хто мають менше етнічних зв'язків, віддаляються від традицій та обирають англomовну поведінку;
- мовці, чиї обмінні мережі складаються з великої кількості зв'язків з ровесниками, демонструють поведінку, характерну для того покоління, до якого вони належать.

Варто зазначити, що показники, які вимірюють персональні мережі, дещо інші. Було описано принципи вибору доцільних мережових індикаторів та розрахунку мережових показників (Milroy 1987: 141). У першу чергу, вони мають відображати умови, які вважаються важливими в дослідженні мереж та визначенні ступеня дотримання норм традиційної поведінки спільнотою.

У такий самий спосіб були розраховані *етнічні* показники та показники *ровесників*. Однак через те, що розрахунки для обмінних мереж демонстрували специфічні індивідуальні показники, розрахунки для інтерактивних мереж демонстрували пропорції. За кожним мовцем спостерігали з погляду кількості людей, з якими він взаємодівав повсякденно, але без урахування обміну моральними або матеріальними чинниками. Загальна кількість зв'язків взаємодії була різною. Було розраховане відсоткове співвідношення етнічних та вікових контактів. Для кожного мовця було проаналізовано десять пасивних зв'язків.

Застосування аналізу варіативності (ANOVA) допомогло встановити, що етнічний показник в обмінних мережах найкраще демонструє особливості індивідуального мовного вибору – що більше китайських контактів має мовець в обмінній мережі, то більша вірогідність того, що він розмовляє китайською мовою весь час. Етнічний показник є не таким яскравим в інтерактивних мережах. Однак контакти ровесників продемонстрували дещо інше: вони сприяли підтриманню мови *всередині* покоління, з одного боку, та мовним переходам (з китайської на англійську мови) під час взаємодії *між* поколіннями.

нями – з іншого. Це було особливо актуальним для інтерактивних мереж: що більше контактів з ровесниками мав дідусь, то більше застосовувалася китайська мова, що більше контактів мав батько з поколінням дідуся, то більше він застосовував китайську мову, але що більше контактів він мав з представниками покоління свого сина, то більше він вдавався до білінгвізму; що більше контактів із своїми ровесниками мав син, то більше він розмовляв англійською мовою.

Отже, аналіз соціальних мереж дозволив порівняти індивідуальні відмінності в процесі мовного вибору. *Схема 3* ілюструє дві гіпотетичні особистості, чий соціальні мережі відрізняються за розміром і змістом. Гіпотезою в цьому випадку є те, що наявні значні відмінності в поведінці цих двох особистостей, спричинені мережами, у яких вони взаємодіють.

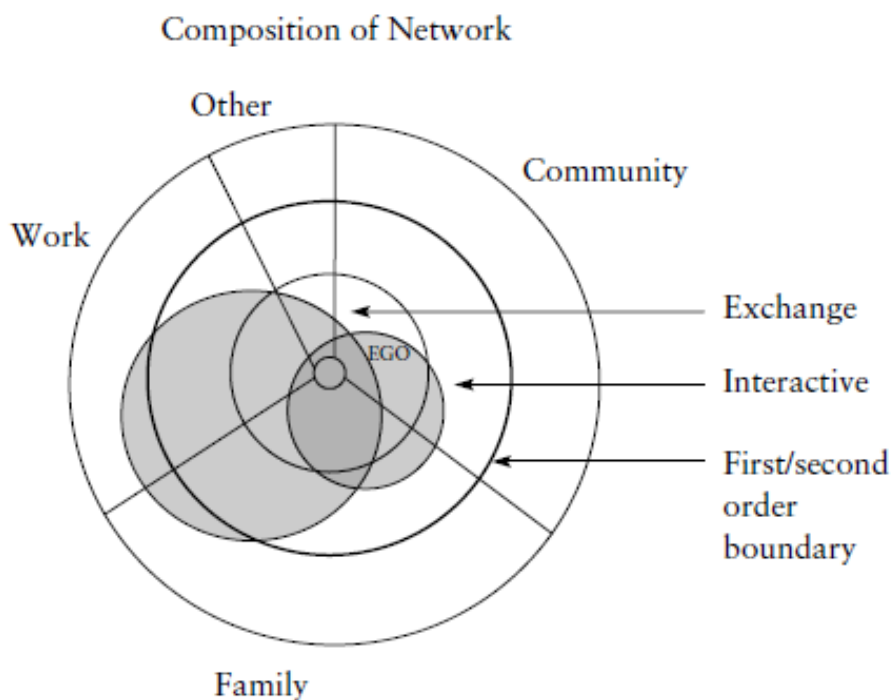


Схема 3 Порівняння двох персональних мереж

Це дослідження продемонструвало, що двоє дідусів, наприклад, застосовували англійську мову набагато більше, ніж інші представники їхнього покоління. Фактично характерні риси мовного вибору були в них більш ти-

повими, ніж у покоління батьків. Коли розглядалися контакти соціальних мереж, було виявлено, що ці два представники мали більшу кількість неетнічних контактів в обмінній та інтерактивній мережах, ніж їхні ровесники.

Висновки до параграфа

- Люди розвивають різні соціальні мережі з різними цілями, які вони можуть активувати або деактивувати в різний час для досягнення певних комунікативних та соціальних цілей.
- Мережеві зв'язки є найбільш значущими для представників спільнот білінгвів та мігрантів.

АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ТА БІЛІНГВІЗМ

Хоча соціолінгвісти, які застосовують поняття *соціальна мережа* у своїх працях, зацікавлені в певних змінах протягом певного періоду часу, цей підхід є більшою мірою міждисциплінарним, тому що увагу зосереджують на різних групах мовців у певний час, а не на конкретній групі мовців протягом певного часу. Однак соціальні мережі розвиваються з часом, постійно змінюються. Застосування принципів аналізу соціальних мереж в інших галузях часто зосереджує увагу на розвитку мережі та змінах у них, а також їхньому впливі на поведінку учасника.

Було проведене дослідження (Li Wei 2005b), у якому вивчалось питання змін у зв'язках соціальних мереж у китайських дітей, народжених у Великій Британії – двох хлопчиків і двох дівчаток, які ростуть китайсько-англомовними білінгвами. Двоє з цих дітей (хлопчик і дівчинка) мають старших братів і сестер, а одна дівчинка має бабусю-монолінгва, яка проживає разом з родиною. Застосування комбінації дослідницьких інструментів та джерел даних, щотижневий запис родинних заходів, щомісячне домашнє спостереження, що супроводжується записами, та інтерв'ю з батьками дозволило простежити зміни в кількості та якості впливу на лексичний розвиток дітей, який вимірювався з погляду лексичного різноманіття та зміни мовного коду. Нижче описано результати дослідження:

1) вплив братів/сестер: брати/сестри є важливою частиною соціальної мережі дитини. Діти, які мали старших братів/сестер, починали розмовляти двома мовами на декілька місяців раніше, ніж ті, які не мали старших братів/сестер;

2) вплив співрозмовників: існує значна кореляція між першою мовою людини, з якою дитина проводить більшу частину часу, та домінуючою мовою дитини, яка визначається з погляду мовного вибору та лексичного різноманіття дитини; зміна мовного коду характерна для певних співрозмовників (батьків-білінгвів);

3) зміни протягом часу: мовний розвиток має тісний зв'язок з домінуючою мовою людини, з якою дитина проводить більшість часу: а) лексичне різноманіття у двох мовах зростає прямо пропорційно з кількістю контактів, яку дитина має поза межами родини; б) відвідування англomовного дитячого садка призводить до зменшення кількості ситуацій зміни мовного коду; в) коли дитина дорослішає, дві мови розвиваються в окремих контекстах.

Це дослідження демонструє потенціал аналізу соціальних мереж як практичного, квантитативного методу вимірювання мовної варіативності і змін та їхнього впливу на мовний розвиток маленьких дітей. Воно також дозволяє зрушити штучні кордони між соціолінгвістикою та психолінгвістикою.

Висновки до параграфа

- Соціальні мережі розвиваються й змінюються із часом.
- Аналіз соціальних мереж пропонує практичний, квантитативний метод вимірювання мовної варіативності та змін і їхнього впливу на мовний розвиток дітей-білінгвів.

ВИСНОВКИ

Соціальні мережі – це нормальна умова життя людини. Соціальні мережі є настільки ж невід'ємними, як і мова для представників будь-якого суспільства. Стосунки між людьми, лінгвістичні й інші, роблять життя насиче-

ним, ефективним. Соціальні мережі забезпечують важливе соціальне середовище для своїх представників. Це соціальне середовище відіграє надзвичайно важливу роль у визначенні характерної інформації про особистість. Люди з різних соціальних середовищ отримують інформацію різними шляхами та беруть участь у різних соціальних заходах, тому їхнє знання конструюється по-різному.

Аналіз соціальних мереж застосовується у вивченні мови, а також багатьох інших дисциплін. У білінгвальний та мультилінгвальних дослідженнях він сприяє розробці теорій та практичної інформації про мовний вибір, мовне збереження, мовне зрушення, мовний розвиток. Він став одним з найефективніших методів, що дозволяє зрозуміти лінгвістичні виміри людського життя.

Бібліографічні посилання

1. Gelles, R. J. and A. Levine (1999) *Sociology: An Introduction*. Boston: McGraw-Hill College.
2. Gumperz, J. J. (1971) Dialect difference and social stratification in a north Indian village. In A. S. Dil (ed.), *Language in Social Groups: Essays by John J. Gumperz*, Stanford, CA: Stanford University Press.
3. Gumperz, J. J. (ed.) (1982) *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Labov, W. (1982) *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
5. Li Wei (1994) *Three Generations, Two Languages, One Family: Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon, Avon: MultilingualMatters.
6. Milardo, R. M. (ed.) (1988) *Families and Social Networks*. Newbury Park, CA: Sage.
7. Milroy, L. (1987) *Language and Social Networks*. 2nd edn. Oxford: Basil Blackwell.
8. Milroy, L. and M. Gordon (2003) *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Oxford: Blackwell.
9. Mitchell, D. C. (2004) On-line methods in language processing: Introduction and historical overview. In M. Carreiras and C. Clifton, Jr. (eds.), *The On-Line Study of Sentence Comprehension: Eye-tracking and Beyond*. New York: Psychology Press, pp. 15–32.
10. Scott, J. (2000) *Social Network Analysis: A Handbook*. 2nd edn. London: Sage.

Навчальне видання

БІЛІНГВАЛЬНИЙ МОЗОК ТА ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *М. С. Ковальчук, Н. А. Сафонова*

Верстка: *Л. О. Глухова*

Підписано до друку 10.11.2016. Формат 60х84/16. Друк цифровий.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 11,86. 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 978-966-383-772-7